



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att synliggöra det osynliga barnet

**Elevers upplevelser i en inkluderad skolverksamhet
för barn inom autismspektrum**

Elisabeth Stigert

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: VT12-IPS-02 PS8805

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2012
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: VT12-IPS-02 PS8805
Nyckelord: inkludering, flexibel inkludering, autismspektrum, delaktighet, inflytande, barnperspektiv, barnets perspektiv, anpassad pedagogik

Syfte: Syftet med studien var att ta del av fyra elevers upplevelser av klassrum samt rumsliga, didaktiska och sociala övergångar samt deras erfarenheter av delaktighet i beslut om övergångarna i en inkluderande grundskola.

Teori: För att förstå elevernas upplevelser av inkludering i deras livsvärld skola, har litteratur inom följande områden beskrivits: specialpedagogiska perspektiv, styrdokument, medicinska traditionen, biopsykosociala inriktningen och den sociokulturella teorin. Litteratur kopplad till autismspektrum, delaktighet och anpassad pedagogik finns också beskrivna.

Forskningsansats och metod: I studien valdes livsvärldsfenomenologin som ansats för att fånga elevernas erfarenheter och för att få syn på deras livsvärld. Att vara följsam mot sakerna betonas inom livsvärldsfenomenologin, denna följsamhet har utgått från elevernas möjligheter att beskriva sina upplevelser. Därför finns i studien en metodkreativitet för att kunna vara följsam mot dessa elever i deras erfarenheter. Som metod har barnsamtal/intervjuer använts och i samtalen har ”folk” och visualiseringsmaterial hjälpt till för att få fatt i elevernas upplevelser. För att få en förståelse gjordes observationer i elevernas skolmiljö innan samtalen. Samtalen och observationerna bearbetades och tolkades sedan inspirerat av hermeneutiken som bearbetningsmetod. Att i bearbetningen utgå från att det går att förstå barnens livsvärld i skolan genom att tolka det som kommer till uttryck i barnens olika yttringar. En pendling har sedan skett mellan barnens yttringar och tolkningarna.

Resultat: De fyra eleverna inom autismspektrum i en inkluderande skola har i intervjuerna visat i sina uttryck att de föredrar att arbeta i det lilla, lugnare klassrummet framför det stora gemensamma. Här visar resultaten att elevernas önskemål inte är de som uttrycks i stödorganisationens verksamhetsplan. Eleverna visar i intervjuerna på en insikt och en förmåga att förmedla sina tankar och känslor om övergångar och delaktighet. Eleverna visar på en samstämmighet i att vuxna bestämmer över deras övergångar, de uttrycker alla en bristande delaktighet i beslut rörande var de ska arbeta, med vem och med vad/hur. Här visar resultaten på en verksamhet där elever inte upplever delaktighet trots våra nationella och internationella styrdokuments tydlighet. Eleverna visar trots detta en hög trivselfaktor i skolan.

En effekt av studien kan bli att skolans syn på dessa elevers möjligheter att bli lyssnade till och därmed få vara delaktiga i beslut rörande deras skolgång förändras. Att studien tydliggör dessa elevers kompetens till att vara delaktiga i förandet av sin skola förvånar nog många.

Förord

En vacker vårdag blev denna studie färdigskriven. Det är med glädje och tacksamhet jag skickar iväg den men det kommer också att bli en saknad till hela arbetsprocessen och den vända det varit att få ihop det, 1 års arbete.

Jag hade inte valt denna inriktning på studien om jag inte mött så många barn och ungdomar genom åren där skolan ”hakat upp sig” och där jag och vi letat metoder för att få lärande och studier att utvecklas. Tack alla ni som lärt mig att se möjligheterna att göra olika!

Jag hade nog inte heller valt denna ansats om jag inte under föreläsningen om livsvärldsfenomenologin kände ”Yes”, här är den ansats som jag kan koppla ihop med mitt kognitiva förhållningssätt. Det blev en helhet. Tack ni som lärt mig det kognitiva genom åren och låtit mig få öva!

Speciellt tack till den specialpedagog som varit mig behjälplig på den utvalda skolan.

Tack också till min handledare Inger Berndtsson som berikat mig i härliga diskussioner om uppsatsen.

Tack till mina vuxna barn som hejat på och entusiasmerat mig, läst utkast och utvecklat min datorkompetens.

Tack Olof för att du tagit hand om den komplicerade datorhanteringen när min hjärna och mitt tålamod kollapsat.

Vilken lycka att få möjlighet att skriva en uppsats!

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord.....	2
Innehållsförteckning	1
Inledning	3
Problemformulering.....	5
Syfte	5
Bakgrund och Litteratur	6
Historik	6
Styrdokument	7
Centrala begrepp inom forskningsområdet	10
Autismspektrum.....	10
Integrering och inkludering - flexibel inkludering	11
Delaktighet och inflytande.....	12
Barnperspektiv och barnets perspektiv	12
Anpassad pedagogik	13
Specialpedagogisk tillbakablick och framåtblick.....	13
Teoretiska grunder.....	17
Forskningsansats	18
Livsvärldsfenomenologin	18
Livsvärld	19
Den levda kroppen	20
Regionala världar	20
Horisonter	20
Övergångar.....	21
Sammanflätning	21
Metod.....	21
Metodval	22
Förförståelse	22
Urval	23
Genomförande	24
Observationer.....	24
”Verktyg” / bruksföremål	24
Barnsamtal/intervju.....	25
Bearbetning.....	26
Studiens trovärdighet.....	27
Generaliserbarhet.....	28
Etiska överväganden.....	28
Resultat.....	29

Redogörelse och tolkning av observationer	29
Redogörelse av barnsamtalen/intervjuerna.....	30
Det rumsliga-olika rum att arbeta i	30
Rumsliga övergångar och delaktighet.....	31
Sociala övergångar med kamrater och delaktighet	32
Didaktiska övergångar i arbetsuppgifter och delaktighet	32
Tolkande sammanfattning och reflektion av samtalen.....	33
Diskussion	35
Metodologiska reflektioner	35
Resultatdiskussion	37
Specialpedagogiska implikationer	39
Vidare specialpedagogisk forskning	40
Referenslista.....	42
Bilagor	46

Inledning

Individualisering, integrering och inkludering är begrepp och honnörsord som de senaste decennierna påverkat och fortfarande påverkar skolan. Begreppen finns i skolans styrdokument och är centrala begrepp när vi planerar undervisning för elever. Begreppen tolkas olika och vi har i vår skoltradition en historia av exkludering och vuxnas tolkningsföreträde. Detta tillsammans samverkar och försvårar det som styrdokumentet förpliktigar oss att göra. Till denna process har också en annan syn på barn och barns rätt att vara delaktiga tillkommit inte bara i skolans värld utan i hela vårt samhälle. För alla elever men i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd är vår utformning av undervisning och utbildning av största vikt. Att arbeta för att finna pedagogiska arbetsformer och organisationsformer i grundskolan som verkar inkluderande och där barnet tillåts vara delaktig i beslut som rör henne, är den riktning vi i skolan enligt styrdokumentet ska arbeta vidare mot. Att dessutom som pedagog vara nyfiken på barnets/elevens upplevelser i skolan och ta med dem i den pedagogiska utformningen av undervisningen synes idag som självklart.

Efter att ha arbetat många år i skolans värld har jag lagt märke till svårigheterna att genomföra pedagogiska verksamheter som genomsyras av begreppen inkludering och delaktighet. Hur det skiljer sig åt syns i klassrum, skolor, exkluderande verksamheter som särskilda undervisningsgrupper, specialskolor, stadsdelar och städer. Pedagoger prövar sig fram för att finna de pedagogiska lösningar som främjar alla elever i sitt klassrum och i sin verksamhet. I bästa välmening utifrån tidens vingslag under olika historiska perioder, har vi använt undervisningsformer som ”traditionell katederundervisning”, exkluderande arbetssätt, individualisering, lokalintegrering mm. Ingen modell har visat sig fulländad framförallt inte med tanke på den idag gällande vetenskapliga och politiska visionen om inkludering som vi strävar emot. Detta visar komplexiteten men också behovet av tid när det genomförs stora värdegrundsändringar där inte endast organisation och arbetssätt ska förändras utan också förhållningssätt och synen på barns rättigheter och möjligheter till delaktighet. I denna studie kommer detta inte att beskrivas närmare men denna kännedom är viktig att ha som bakgrund för förståelsen av studien.

I dagens skolutvecklingsprocess är det viktigt att studera exempel från skolor där man valt att arbeta utifrån en inkluderande modell. Skolor som aktivt och medvetet försöker utveckla ett arbete där alla elever finns med utifrån sina förutsättningar. Skolor där man redan på övergripande organisationsnivåer försöker skapa möjligheter för pedagoger att utveckla inkluderande metoder på klassrumsnivå. Att pedagoger idag ska arbeta inkluderande betyder inte att barnen är delaktiga i de beslut som rör dem själva. Det betyder inte heller att barnet ges möjlighet till delaktighet utifrån sina förutsättningar. För att inkludering ska utvecklas behöver gamla undervisningsstrukturer omprövas men även pedagogers egna tankemönster. Först då kan skolan på alla nivåer aktivt arbeta för alla barns möjligheter till att vara delaktiga. Det kan skapas modeller i undervisningen som möter nya behov. Pedagoger kommer att ha möjligheter att möta elever vars kommunikationssätt är annorlunda och tillåta dem påverka sin skolsituation. Men tror pedagoger idag på att elever inom autismspektrum kan vara delaktiga i beslut som rör dem i deras skolvardag?

Under mina senaste 17 år har jag i mitt arbete som lärare på olika sätt arbetat och mött barn inom autismspektrum i grundskolans olika organisationsmodeller. Att kunskapsutvecklingen varit stor inom området autismspektrum under dessa år vet de flesta idag och för mig i mitt arbete som pedagog har denna kunskapsutveckling gått hand i hand med de erfarenheter jag fått med mig. Att barn inom autismspektrum har en utvecklingspotential som alla barn är

självklart. För att utveckling och lärande ska ske kräver det även en annan och mer specifik kunskap hos mig som pedagog. Att dessutom ha tillit till att barn inom autismspektrum kan vara delaktiga i beslut som rör dem själva ser jag som en självklar del i inkluderingsvisionen. Att lita till att barn kan påverka sin situation utifrån sina förutsättningar är självklart. Men det kräver att jag som pedagog lyssnar, skapar delaktighet och tränar eleverna till att kunna välja/fatta beslut.

Studien visar hur man på en skola valt en modell för att arbeta inkluderande med elever inom autismspektrum. Skolans arbetsmodell kommer kort att beskrivas men studien visar främst hur fyra elever inom autismspektrum *upplever* delaktighet i beslut rörande dem själva. Beslut som fattas om vilket rum de ska arbeta i, hur de ska arbeta samt vilka kamrater de kan arbeta tillsammans med. Dessutom vill studien försöka visa hur de *upplever* vissa övergångar under skoldagen.

För mig är det viktigt att försöka fånga barnets/elevens upplevelser då vi så länge som vuxna och pedagoger varit fångade i det som den polsk-judiske läkaren och pedagogen Janusz Korzak (1998) beskrev så tydligt för nästan hundra år sedan, ”Pedagoger lägger sig gärna till med vuxnas privilegium: att iakttä barnen, inte sig själva, att lägga märke till barnens brister, inte sina egna” (s. 61).

I skolan har pedagoger utifrån styrdokument och ”normala tankesätt” skapat miljöer och undervisning grundade i vårt sätt att se på världen och på vårt sätt att bedöma andra människors särskilda behov. Gunilla Gerland (2010) kallar människor med de ”normala” tankarna för neurotypiska. Ett uttryck hon lånat från engelskans *neurotypical*, ett ord som människor med Aspergers syndrom hittat på för att slippa använda ordet normal. Att vi tidigare men även i dag har en skola utformad av de neurotypiska framförallt för de neurotypiska kan säkert de flesta av oss se. Men utifrån aktuella styrdokument arbetar pedagoger i dag för att hitta goda inkluderande och utvecklande förhållningssätt och metoder för att nå skolans mål för alla elever. Många metoder tas fortfarande fram och prövas utifrån pedagogens tolkningar av elevens behov, ofta på individnivå. Kan vi skapa en inkluderande skola utan att fånga alla elevers upplevelser? Gällande elever inom autismspektrum finns inte så mycket dokumenterat där barn själva talar om hur de vill ha det. Men vuxna inom autismspektrum som berättar om sin skoltid finns dokumenterat, syskon och föräldrars berättelser om att leva tillsammans med en familjemedlem inom autismspektrum finns samt professionellas syn på diagnoser och pedagogiska metoder. Här ser jag att denna studie och kommande har ett stort kunskapshål att fylla.

Spännande är att läsa Shirley Cohens (1998) tankar där hon ifrågasätter om ”normala” människor verkligen kan betrakta världen med ”autistiska” ögon. Vi ”normala” framhåller ofta att människor med autism har svårt att sätta sig in i andras situation. Är det så eller beror det på att de inom autismspektrum i sin betraktelse är ”normala”? Vem äger den rätta tolkningen? Kanske finns inte de här problemen med att sätta sig in i andras situation när människor inom autismspektrum umgås med varandra? Cohen (1998) hänvisar till nyhetsbrevet *Our Voice* där människor inom autismspektrum beskriver den ständiga kampen att smälta in, påfrestningar och besvikelser i umgänget med det ”normala” (s. 21).

När och var ska barn som inkluderas möta, umgås och spegla sig i barn som de kan känna igen sig i? När möter de vuxna i skolan att spegla sig i? Hur ger vi barn inom autismspektrum möjlighet att påverka sin inkludering? Inledningens alla funderingar och dessa inspel från Korczak och Cohen stärker min ingång i den här studien. Att utgå från barnets upplevelse,

försöka fånga den och lita till den, ta barnets perspektiv. Att våga tro att alla barn har upplevelser de kan kommunicera, vara nyfiken på hur vi kommunicerar med varandra i möten, så att jag kan förstå! Dessa barns kunskap är nödvändig för oss att ha i en inkluderande skola.

Problemformulering

En elev i grundskolan med diagnos inom autismspektrum kan behöva stöd under sin skolgång. Detta stöd kan idag se olika ut utifrån rumsliga, didaktiska och sociala behov och bedömningar. Här har skolans organisation och pedagogiska arbetssätt utvecklats genom visionen om integrering till inkludering men samtidigt har exkluderande verksamheter utvecklats och permanentats på många håll. När skolans nya styrdokument inte längre med automatik ger elever inom autismspektrum tillträde till särskolan och det inkluderande synsättet istället är styrande, tvingas vi i grundskolan verkligen att ta tag i dessa elevers olika behov av stöd i en inkluderande grundskola. Skolan tvingas på alla nivåer att tänka om och erbjuda undervisning och utbildning som ger möjlighet till inkludering.

Kan detta betyda olika tillvägagångssätt på olika skolor? Ja, eftersom skolan drivs av kommuner, stiftelser och privata huvudmän även om styrdokumentet är statliga. Ja, då styrdokumentets formuleringar är tolkningsbara. Ja, eftersom skolor har olika ekonomiska förutsättningar.

Finns risken att diagnoskriterierna styr organisation och arbetssätt där dessa barns tankar och upplevelser förminskas? Kanske, då skolans tradition främst bygger på vuxnas tolkningsföretreden, inte minst gällande elever i behov av särskilt stöd. Kanske, då skolan ännu inte funnit former att möta och omformulera medicinska diagnoser till ett pedagogiskt inkluderande arbetssätt. Kanske, då skolans personal på alla nivåer inte har vare sig grundläggande kompetens eller specialkompetens om diagnoserna eller/och om individerna med diagnosen. Kanske, då skolan ännu inte alltid funnit samverkansformer utanför skolområdet tillsammans med BUP¹, BNK² och Habilitering. Fortfarande har dessa fyra aktörer olika ingångsperspektiv som inte alltid samverkar till barnets bästa.

De barn som ingår i denna studie går i en skola som försöker hitta sin ”inkluderingsform”, en flexibel inkludering som innebär att barnet inte enbart ska vara i sitt stora klassrum. Utifrån denna organisation och detta arbetssätt vill jag förstå om barnen upplever sig delaktiga i beslut som rör deras rumsliga, didaktiska och sociala behov under skoldagen och vid övergångar mellan klassrum, arbetsuppgifter och kamrater.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur elever inom autismspektrum upplever sina klassrum, övergångar mellan olika klassrum, övergångar i arbetsuppgifter och övergångar mellan klasskamrater i grundskolan.

Syftet är också att belysa elevernas levda erfarenheter av delaktighet i besluten om övergångarna.

¹ Barn och Ungdoms Psykiatriska kliniken

² Barn Neuropsykiatriska Kliniken

Bakgrund och Litteratur

Första delen av litteraturgenomgången tar upp historiken om hur barn inom autismspektrum fått tillgång till utbildning och hur den utformats. Därefter presenteras centrala begrepp som är viktiga i studien med stöd av litteraturen. I avsnittet om styrdokument beskrivs de styrdokument som all skolpersonal måste följa och som styr skolans uppdrag. Under teoretisk grund redogörs för de teorier som påverkat och påverkar skolans utformning av undervisning för barn inom autismspektrum.

Historik

Att hitta dokumentation som beskriver hur barn inom autismspektrum erhållit skolundervisning är inte lätt. Autismspektrum omfattar idag flera diagnoser där en elev med autism kan tillhöra särskolan om ett intellektuellt funktionshinder finns medan en annan elev med diagnos Asperger syndrom kan gå i vanliga grundskolan. Till detta hör att eleverna precis som alla andra är individer och därför ser också deras funktionssvårigheter och möjligheter olika ut men diagnosens namn ger och har gett dem olika skoltillhörighet. Idag finns en större kunskap i samhället om autismspektrums olika diagnoser. Under ganska lång tid har skolan och styrdokumenteten påverkats av vetenskap och demokratiskt synsätt, vilket medfört en annan syn på elev och skola. Men det är inte länge sedan kunskapen och självklarheterna var annorlunda.

Kunskapen om autism och de diagnoser som finns inom autismspektrum är förhållandevis ny kunskap och det kan vara en anledning till att det är svårt att finna dokumentation. Begreppet autismspektrum är inte heller ett självklart begrepp. Ibland skrivs autismliknande tillstånd, autismspektrumstörningar m.fl. som övergripande begrepp men jag har valt att i studien skriva autismspektrum, det samlingsnamn Wing myntat (www.autismforum.se). Termen autism började användas i början av 1900-talet som en särskild typ av schizofreni, medan nutida betydelse av autism infördes på 1940-talet av Leo Kanner. Alltsedan Kanner verkade har kunskaperna om autism ökat och terminologin utvecklats. Till detta hör att de olika diagnoserna inte är helt avgränsade utan de går ibland i varandra. Att vi inte förstått och inte haft kunskap om det vi idag kallar för autismspektrum kan ses som en förklaring till att det är svårt att hitta dokumentation och beskrivningar av barn och deras skolsituationer.

Brodin och Lindstrand (2004) beskriver hur skolsystem konstruerats för de elever som inte ansetts smälta in. Under olika tidsperioder har olika försök gjorts menar de för att försöka stödja elever som kan sägas falla utanför ramarna dvs. de som inte ansågs kunna gå i den ”vanliga” skolan, den godkända. Gränserna mellan det godkända och det icke godkända har i alla tider satts utifrån ett normalperspektiv, dvs. de som anser sig vara normala sätter gränsen för andra. Författarna skriver vidare att det som anses normalt i ett samhälle kanske betraktas som onormalt i ett annat. Detta gäller inte minst barnuppfostran och synen på familjen. I synen på det normala och det onormala har alltid funnits viljan att skilja ut den som är annorlunda. Detta var anledningen till att man på 1800-talet började bygga institutioner för människor med fysiska och psykiska funktionshinder. Man sade att man ville skydda dessa personer från förföljelse men också skydda övriga medborgare från obehaget att ha kontakt med människor med funktionshinder. Speciellt utsatta var människor med utvecklingsstörning skriver Brodin och Lindstrand vidare och många institutioner byggdes för dem och för andra.

Kan det vara så att många människor inom det vi idag kallar för autismspektrum fanns på dessa institutioner? Här kan ytterligare en av anledningarna finnas till att vi inte vet så mycket om hur barn inom autismspektrum vuxit upp och fått sin skolgång. De har funnits på institutioner och kanske setts som utvecklingsstörda och/eller som barn vi inte kunde kommunicera med och därmed inte förstod.

År 1842 infördes allmän skola för alla i Sverige, alla barn skulle få skolundervisning. Säkert har även barn inom autismspektrum gått i folkskola men förmodligen kom de tidigt att finnas med i de olika segregeringar som tidigt växte fram inom skolväsendet och som finns kvar än i vår tid.

Vuxna inom autismspektrum såsom Johansson (2007) och Gerland (1996) har i efterhand skrivit och berättat om sina skolorupplevelser. Deras upplevelser liknar varandras och ger oss viktig kunskap men de är dock skrivna av vuxna i efterhand. Något nyare beskrivningar av hur människor med Aspergers syndrom upplevt skolan bidrar Sainsbury (2009) med. Hon skriver i sin inledning om personer inom autismspektrum ” They are disabled only to the extent to which we have not yet succeeded in adapting the way we teach, and the way we organise the social environment of school, to their particular way of being”. (s. X).

Torstensson-Ed (2003) skriver:

Barn och vuxna är grupper som glider i varandra och förutsätter varandra, kroppsligt och erfarenhetsmässigt. Barn blir vuxna och de vuxna har varit barn. Det som skiljer är att barn inte har varit vuxna, och att de därmed saknar en del av den erfarenhet de vuxna har, medan de vuxna i gengäld tappat en del förmågor de hade som barn (s. 33).

När vuxna skriver om sina upplevelser som skolbarn är det viktig information och källa till förståelse vi får men det är ändå inte barnets berättelse. Inte heller vi professionella som beskriver den pedagogiska vardagen kan ge den bild av delaktighet och upplevelser av skolan som barnet själv kan ge. Qvarsell (2003) skriver: ”Barnets rätt till respekt kom, som värdegrund, att bli ett alternativt betonande av barns behov. Problemet är att den professionella har sina föreställningar och kunskaper om (generella) barns behov och hur de bör möta” (s. 103). Qvarsell menar att åtgärder som vidtas utifrån föreställningar om barnens behov i praktiken kan stå i motsats till den respekt barnet har rätt till. Det vi vuxna tänker kan vara bra för barnet kan alltså komma i konflikt med barnets rätt att säga sin mening eller uttrycka sin uppfattning. I ett historiskt perspektiv kan det synas att barnet inte kommit till tals och därmed har vuxna tagit tolkningsföreträdet. Utifrån olika tidsperioder, kunskap och maktförhållanden har skolan för barn inom autismspektrum formats på olika sätt, oftast segregeringar.

Den ökade kunskap vi har idag om autismspektrum men också om kommunikationsmetoder möjliggör att vi kan lyssna även på barn inom autismspektrum på ett respektfullt sätt och ta till oss deras upplevelser och synpunkter när de fortfarande är barn.

Styrdokument

Under denna rubrik kopplas rättigheten till en likvärdig utbildning, rättigheten till att få ledning och stimulans i sitt lärande och i sin personliga utveckling, rätten till särskilt stöd så att möjlighet finns att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, rättigheten till inflytande

över utbildningen och rättigheten till en skolmiljö präglad av studiero skrivna i vår nya skollag (2010:800) till studiens syfte. Andra nationella och internationella styrdokument som påverkar skolans organisation, uppdrag och skolpersonalens förhållningssätt finns också medtagna.

Riktlinjerna i skollagen (2010:800) kap. 3 är mycket tydliga gällande elever i behov av särskilt stöd. I skollagen finns skrivet att utformningen av det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp eleven tillhör och/eller enskilt eller i annan undervisningsgrupp. Viktigt i nya skollagen är också kap.1§8 där det hänvisas till diskrimineringslagen (2008:567). Här finns skrivningen om: "... främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsväsendet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etniskt tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder" (s.3). Skollagen (2010:800) är ett nationellt styrdokument upprättat för svenska skolan. Till detta styrdokument kommer också Skolförordningen (SFS 2011:185) och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Tillsammans ska dessa tre styrdokument verka för en likvärdighet i den svenska skolan oavsett skolans organisationsform eller placering. När det gäller elever inom autismspektrum kan skolgången trots våra lagars skrivningar bli på olika sätt beroende på diagnosen, val av skola, skolans organisation, pedagogers arbetssätt och kompetens och bostadsort mm.

De internationella styrdokument som är viktiga för barn i våra skolor har ett äldre datum än vår nya skollag, skolförordning och läroplan. Men utan dessa hade kanske inte våra nationella styrdokument utvecklats i riktning för inkludering, alla barns rätt till en likvärdig utbildning eller barns rätt till delaktighet/uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör barnet själv.

Konventionen om barns rättigheter (2006) som antogs 1989 av Förenta Nationernas generalförsamling, har idag ratificerats av de flesta länder på jorden. Den har varit och är fortfarande en oerhört viktig vägvisare när det gäller barns rättigheter som människor. Den lyfter fram, att ett barnperspektiv måste läggas på alla frågor som berör barn eller barnets livssituation, detta har inte funnits tidigare. I och med att barnkonventionen är bindande är den det starkaste internationella instrumentet, den ska efterhand införlivas i det enskilda landets lagstiftning.

En annan bindande konvention Sverige skrivit under 2008 är, FN; s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008:26).

I artikel 7 skrivs om barn med funktionssnedsättning; punkt 3:

Konventionsstaterna ska enligt punkt 3 säkerställa att barn med funktionsnedsättning har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som berör dem, varvid deras åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad på samma villkor som för andra barn och erbjudas stöd anpassat till funktionsnedsättning och ålder för att utöva denna rättighet.

Det internationella styrdokument som ligger "över" alla styrdokument är FN:s Allmänna deklaration om de mänskliga rättigheter som antogs av Förenta Nationernas generalförsamling 1948 (2012, www.manskligarattigheter.gov.se). Här deklareras varje människas fri och rättigheter, dessa utgör grunden för de styrdokument vilka all skolpersonal måste förhålla sig till.

FN: s standardregler antogs enhälligt av FN: s generalförsamling 1993, internationella regler för personer med funktionshinder. Standardreglerna omfattar bl.a. tillgänglighet, utbildning/skola, ekonomisk trygghet, familjeliv mm. Brodin och Lindstrand (2004) skriver att i standardreglerna talar man om förutsättningar för delaktighet på lika villkor, behovet av medvetenhet och utbildning för de som ska arbeta med barn och de som går en lärarutbildning. De skriver vidare att i standardreglerna beskrivs också vikten av att staten ser till att det ordinarie utbildningsväsendet på alla sätt visar på principen om full delaktighet och jämlikhet (s.103).

WHO:s internationella klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF 2001) tillhör en "familj" av klassifikationer som utvecklats av världshälsoorganisationen. Klassifikationerna erbjuder en begreppsram för att koda en bred ram av information om hälsa t.ex. diagnoser, funktionstillstånd, funktionshinder mm. detta ska ge ett standardiserat språk om hälsa och hälsovård världen över. Det gemensamma språket och en gemensam grund för att förstå och studera hälsa, att möjliggöra jämförelser av data mm. gör att ICF bland många tillämpningar också är ett viktigt redskap för utbildning inte minst för att öka medvetenhet och vidta sociala åtgärder för barn/elever inom autismspektrum. Ett mycket viktigt bidrag från ICF är att de organiserat sin information i två delar: 1) funktionstillstånd och funktionshinder och 2) kontextuella faktorer (WHO 2001). Den senare delen sammanfaller med skolans arbete för en inkluderande undervisning, skiftet från perspektiv där eleven "är eller har fel" till att se på miljön och omgivningsfaktorer som komponenter vilka interagerar med elev och pedagog. Omgivningsfaktorerna kan ha en underlättande eller hindrande inverkan.

Salamancadeklarationen kom visserligen redan 1994 och är inte bindande utan mer ett uttryck för en åsikt som antogs av Internationella konferensen om specialundervisning i Salamanca, Spanien 1994. Konferensen var arrangerad av Unesco och Spaniens utbildnings och vetenskapsministerium och samlade representanter för 92 regeringar, internationella organisationer företrädare för berörda FN organ m.fl. Här antogs en deklaration om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd och en handlingsram. Här började arbetet med "en skola för alla", läroanstalter som är till för alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inläring och som tillgodoser individuella behov. Tanken var att undervisning av alla elever med behov av särskilt stöd måste ingå i en övergripande utbildningsstrategi, ett led i en ny riktning av social- och finanspolitiken. Det skulle kräva en omfattande reform av det allmänna skolväsendet (Salamancadeklarationen 1994). I deklarationen gavs emellertid inga givna svar på hur detta skulle gå till.

De internationella och nationella dokumenten leder och styr skolans innehåll och organisation på alla nivåer. Gällande elever inom autismspektrum tydliggör styrdokumentens ursprung vikten av det tvärvetenskapliga specialpedagogiska synsättet. Jag kan se att våra nationella och internationella styrdokument visar det som syns så tydligt i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd över tid, som Brodin och Lindstrand (2004) skriver:

Den världsbild eller vetenskapliga syn som finns på individens utveckling påverkar förhållningssätt och de metoder, som anses verkningsfulla för att hjälpa elever som faller under kriteriet "elever med särskilda behov" eller, mer korrekt, elever i behov av särskilt stöd (s. 13).

Ahlberg (2009) lyfter fram det specialpedagogiska perspektivet på utförandet av skolans uppdrag:

Den officiella specialpedagogiska policyn för den svenska skolan har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som FN:s konvention om barnens rättigheter och Salamancadeklarationen (1996), vilka kan ses som specialpedagogikens ideologiska ansikte (s. 18).

Centrala begrepp inom forskningsområdet

I studien kommer flera begrepp att vara centrala, begrepp vilka jag ser som viktiga att tydliggöra. Meningen med begreppsdefinitionen är att förståelsen ska öka hos läsaren. Begreppen är autismspektrum, integrering och inkludering/flexibel inkludering, delaktighet och inflytande, barnperspektiv och barnets perspektiv samt anpassad pedagogik.

Autismspektrum

Alla funktionshinder beskrivs i diagnosmanualer och diagnoser kan ställas med hjälp av dessa. ICD-10 är diagnoskriterier (utgivna av WHO) och här beskrivs samtliga diagnoser hos en person vilka kan vara både somatiska och psykiska diagnoser. Däremot anger DSM-diagnoser (utgivna av Amerikanska Psykiatriförbundet) en persons hälsotillstånd med betoning på det mentala skriver Larsson-Abbad (2007). Enligt autismforum (2011) finns dessa två internationella diagnosmanualer, DSM-IV-TR och ICD-10. Där har de fem diagnoserna inom autismspektrum ett namn, en kod och en beskrivning av kriterierna. Några av diagnoserna har olika namn och det finns även andra namn för dessa diagnoser, detta har ofta historiska skäl eller att forskare t.ex. inte är överens om att två diagnoser ska vara en. Alla diagnoser inom autismspektrum innebär dock genomgripande störningar i utvecklingen (www.autismforum.se).

Autismspektrumstörningar är en samlingsterm som enligt Gillberg (2011) åsyftar alla tillstånd med utpräglade funktionsnedsättningar på minst två av de tre områdena 1) ömsesidig interaktion 2) ömsesidig verbal och icke-verbal kommunikation och 3) fantasi och beteende. Dessa tre områden kallas ibland för Lorna Wings Triad då hon tidigt klargjorde att dessa tre symptom var gemensamma för personer med autism. Enligt Gillberg finns inom denna övergripande grupp autism, Asperger syndrom, andra autismliknande tillstånd och autistiska drag.

Wing (1996) beskriver hur kunskapen om autism vuxit fram sedan år 1801, när en pojke känd som Victor hittades ensam i en skog i Frankrike. Flera barn med beteenden liknande Victors finns beskrivna och hur vuxna arbetat med dem. Dessa barn fick inte diagnos autism men när man idag läser beskrivningarna, så är det autismspektrum man tänker på. Wing skriver vidare hur kunskapen vuxit under åren från Kanners autism till diagnosen Asperger syndrom men hon beskriver även meningsskiljaktigheter som funnits om definition och orsak. Wing tillägger att det kan vara svårt för personer inom autismspektrum att tolka världen och lära sig av erfarenheter samt att organisera sig i tid och rum. Viktigt med diagnoser som används menar Wing är att de är symptombeskrivande diagnoser och dessa ändras/kan ändras över tid. Hon skriver att autismspektrum kan liknas vid ett färgspektrum som kan ta sig olika ut. Även autism tar många olika synbara uttryck men binds samman av svårigheter med socialt samspel, kommunikation och föreställningsförmågan (www.autismforum.se).

För närvarande genomgår DSM-manualen en översyn för att anpassas till ny kunskap, år 2013 beräknas den vara klar. Arbetsgruppen föreslår att diagnoserna inom autismspektrum ska få en ny utformning i en diagnos. Diagnosens namn kommer att bli autismspektrumtillstånd.

I denna studie används den idag gällande diagnosen autismspektrum och då innefattar den barnen/elever med svårigheter i socialt samspel/ömsesidig interaktion, ömsesidig kommunikation och fantasi/beteende, självklart då i varierande grad.

Integrering och inkludering - flexibel inkludering

I skolans värld används ibland orden inkludering och integrering som om de vore exakt av samma betydelse. I den här studien kommer jag att använda begreppet inkludering att användas och tydliggör här vad som skiljer begreppen åt. Tinglev (2005) framhåller genom att hänvisa till Emanuelssons förklaringar:

”... att undervisningen med hänsyn tagen till elevers olikheter skall utformas så att den tillgodoser alla elevers behov. En sådan pedagogiskt differentierad undervisning benämns inom specialpedagogisk forskning inkluderande eller integrerande undervisning” (s. 42).

Att begreppen blivit synonyma förklarar Tinglev vidare med stöd av Emanuelsson (2004) beror på att inkludering främst i engelsktalande länder blivit en efterföljare till integrering. Men också att integrering kommit att betyda att elever i svårigheter integreras i skolans lokaler men inte i undervisningen. Inkludering skriver Tinglev används för en skolas arbete med att utveckla processer som gör alla elever delaktiga på alla nivåer, Tinglev tar stöd av Tössebro (2004) och Emanuelsson (2004).

Termen inkludering (eng. inclusion) har använts i USA sedan slutet av 1980-talet och har använts för att beteckna att en god specialundervisning är detsamma som en god allmän undervisning skriver Vernersson (2007, s. 23). Detta ska då tolkas menar hon som ”att delta i en helhet” ett synsätt som har stöd hos Skolverket som skriver:

Enligt förespråkarna för inklusion ska undervisningen ske inom ramen för den ordinarie klassen; den sociala gemenskapen och samvaron prioriteras högt. Skillnaden mellan barn accepteras och respekteras. I detta perspektiv blir skillnaderna mellan specialundervisning och vanlig undervisning liten och i princip krävs att all lärarpersonal har tillräckliga kunskaper för att undervisa alla barn (Skolverket, 1998, s. 21).

Enligt min erfarenhet har integrering blivit ett mer organisatoriskt begrepp därför ska inkludering bidra med något mer. Inkludering står även för ett perspektiv som Vernersson (2007) förklarar inbegriper lärarens roll och förhållningssätt i klassrummet, skolans organisation och schemaläggning, lagstiftning och bestämmelser som underlättar undervisningsförändringar (s. 24). Dessa förutsättningar kan då skapa möjligheter att få arbeta i olika klassrum och grupperingar, detta kan kallas för flexibel inkludering. Lindström, pedagog på Skolstöd, Stockholms Stads Utbildningsförvaltning skriver på www.autismforum.se:

Elever med Aspergers syndrom måste få gå i den skolan han/hon vill och skolan tar ansvar för att det fungerar. Inkludering kan ske på många olika sätt i skolan - flexibilitet är en grundförutsättning. Avgörande för att det ska fungera är skolans kunskaper, förhållningssätt och attityd.

Att se inkludering som ett flexibelt begrepp kan ses som en väg ur den ibland misstolkade definitionen på inkludering som finns i skolan, att alla barn ska undervisas i samma klassrum hela tiden. Inkludering betyder i denna text att alla elever finns med i undervisningen och utbildningen i sin klass utifrån sina förutsättningar dvs. en flexibel inkludering.

Delaktighet och inflytande

Begreppet delaktighet används inom flera områden i samhället samt tolkas och används på olika sätt. Delaktighet används ofta tillsammans eller synonymt med inflytande men att vara delaktig behöver inte betyda att man har ett inflytande. Johansson (2007) skriver inte om delaktighet utan om inflytande. Hon menar att barnen försvarar rätten att bestämma hur den delade världen skall gestaltas. Johansson skriver vidare om barns rätt att uttrycka sin mening som en rätt att tolka, beskriva och äga ett meningsinnehåll. Barn tar för givet att de har rätt till den åsikt de förmedlar. När det gäller barns rätt att delta i skolans beslut menar Johansson, att detta betonar lärarna medan barnen uppfattar sig själva som personer utan rättigheter i skolan. Det verkar som om barnen ser läraren som ansvarig för alla beslut i skolan.

Att försöka förstå och tolka hur barn inom autismspektrum upplever sig delaktiga i var de ska arbeta i skolan är ett av syftena med studien. I studien ses delaktighet som en rättighet att få påverka, ha inflytande och bestämma i sin skolsituation. Att elevens upplevelse förstås och respekteras. Att denna upplevelse tillåter att övergångar mellan skolans regionala världar sker när eleven upplever behovet. Att eleven tränas i att uttrycka sina behov.

Barnperspektiv och barnets perspektiv

Att ha ett barnperspektiv är lite av ett modeord idag och används i samhället på olika nivåer utan att innebörden är klagjord. I FN:s konvention om barns rättigheter skrivs att barn har rätt att göra sin röst hörd och få sina synpunkter beaktade. Här i Sverige är det fastslaget att de beslut som fattas av olika myndigheter ska ta hänsyn till barnperspektivet. Qvarsell (2003) menar att begreppet barnperspektiv används på olika sätt i skolan, förskolan, forskningen men även i allmänna debatter. Hon skriver vidare att barnperspektiv kan betyda att man verkar i barnets intresse men att det även kan tolkas på andra sätt. Att begreppet barnperspektiv måste innehålla ett barns perspektiv, att detta tolkas och att den vuxne (pedagogen eller forskaren) är med i uttolkningarna diskuteras av Halldén (2003) utifrån texter av Qvarsell.

I denna studie står barnperspektivet för att barnet ska komma till tals. Torstensson-Ed (2003) skriver att det är viktigt att barnet kommer till tals även om det som sägs, tolkas ur mitt vuxenperspektiv och det i detta inte alltid är så att horisonter sammanfaller. Torstensson-Ed menar här att ta ett barnperspektiv kan vara ett sätt att lyfta fram en grupp som inte så ofta kommer till tals, försöka förstå och tolka det sagda. I denna tolkning kan det bli att det upplevda är olika. Att ta barnets perspektiv tar i denna studie sin utgångspunkt i livsvärldsfenomenologin. Johansson (2003) diskuterar:

Med barns perspektiv avses det som visar sig för barnet, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening. Vad betyder då det att som pedagog och forskare förstå barnets perspektiv, deras intentioner och uttryck för mening och att låta dessa komma till uttryck på sina egna premisser? (s. 42)

Att synliggöra barns perspektiv i studien går här hand i hand med att ta ett barns perspektiv och försöka ge barnets uttryck en mening som kan leda till användbar kunskap i en inkluderande skola.

Anpassad pedagogik

Att arbeta inkluderande med elever inom autismspektrum kräver en flexibilitet dvs. flexibel inkludering, något som alltför få hävdar som nödvändigt. I skolan finns erfarenhet av olika försök till anpassningar däremot finns inte så lång erfarenhet av att inkludera elever inom autismspektrum. Eleverna har tidigare funnits inom särskolan, särskilda undervisningsgrupper, specialklasser, andra skolformer eller så har de funnits med i den "vanliga" skolan. Kanske den "vanliga" skolan fungerade på ett annat sätt tidigare när den var mer strukturerad, lugnare och mer förutsägbar och när samhället utanför skolan hade ett mindre stressat tempo med färre snabba uppbrott, byte av miljöer, kanske mer kontinuerliga vuxenkontakter. I dag behöver skolan ta till sig den kunskap som finns om hur pedagogiken anpassas till de elever vi arbetar med och deras möjligheter. Hur anpassar vi för elever inom autismspektrum så att de kan utvecklas mot alla mål, kunskapsmässiga såväl som sociala?

Gillberg och Peeters (1999) menar att de som arbetar med människor med autism måste vara välutbildade och kunna samverka över professionsgränser. De beskriver "*fem axlar*" som de ser som viktiga i anpassning av pedagogiken; 1) Solid teoretisk kunskap om diagnosen, hur sker undervisning och pedagogik? 2) Hur ser diagnosen ut för just den här eleven så att rätt anpassning sker. Vad händer över tid? 3) Anpassning av miljön. 4) Träning av kommunikation, färdigheter och beteenden som tar riktning mot ett vuxenliv. 5) Hur anpassas utbildningen till elevens behov av tydliggörande och kompensation?

Egentligen kan jag inte se att anpassad pedagogik har med elever inom autismspektrum specifikt att göra, jag kan se att det gäller alla elever. Visst anpassar pedagoger sina pedagogiska verktyg och förhållningssätt varje dag utan att alltid reflektera över det. Vad gör att vi tänker anpassning just vid autismspektrum? Kanske att dessa elever behöver anpassningar på ett sätt vi är ovana vid i skolan?

Men det finns även lärare med lång erfarenhet som hävdar att vem som helst kan undervisa dessa barn om de har rätt förhållningssätt. Matt Winter (2008) skriver om detta och menar att om pedagogens lugn, förutsägbarhet och flexibilitet är det viktigaste i undervisningen (s. 76). Vernersson (2007) hänvisar till Marton och Booth vilka poängterar att variation i undervisning och arbetssätt är av största vikt för att alla elever ska få möjlighet att inhämta kunskaper.

Anpassad pedagogik är att när det behöver finnas andra pedagogiska lösningar än de som vi använder för elever inom det Gerland (2010) kallar för "standardutvecklingen". Att som elev få mötas av variation är en grundförutsättning för elevens lärande i ett inkluderande förhållningssätt. Variation måste bli rutin! menar Vernersson (2007, s. 38) Denna syn på anpassad pedagogik faller väl ihop med synen på flexibel inkludering.

Specialpedagogisk tillbakablick och framåtblick

Specialpedagogisk verksamhet är idag en naturlig del av skolans vardag även om den ser olika ut på olika skolor. Det är en verksamhet där elever, lärare, speciallärare, specialpedagoger och ibland kuratorer, skolsköterskor, skolpsykologer och rektorer tillsammans möts i arbetet på individ, grupp och organisationsnivå.

Att specialpedagogik inte enbart är ett verksamhetsområde menar Ahlberg (2009) och beskriver specialpedagogiken även som ett kunskapsområde avgränsat och bestämt av forskning och kunskapsbildning. Dessutom menar Ahlberg att specialpedagogiken är politiskt normativ och därmed också ideologiskt impregnerad (s.18). Både verksamhetsområdet och kunskapsområdet ska följa de uppdrag som är framskrivna i de officiella styrdokumentet.

Den forskning som bedrivs inom det specialpedagogiska kunskapsområdet är mycket varierande och har över tid bidragit till vår förändrade syn på "särskilt stöd". Specialpedagogisk forskning kännetecknas av sin tvärvetenskapliga karaktär med kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi men även till biologi och fysik skriver Ahlberg (2009). Att specialpedagogiken tar intryck och låter sig påverkas av andra discipliner kan vara bra och inspirerande menar jag men det kan också verka styrande. Vi har under de senaste decennierna sett hur olika discipliner påverkat skolans pedagogiska arbetsmodell och synen på det specialpedagogiska stödet i samklang med den rådande tidens samhällsidéer. Utifrån studiens syfte och urvalsgrupp finner jag de modeller Ahlberg nedan beskriver som intressanta då de fortfarande kommer till uttryck i våra skolor, både den moraliska och den medicinska modellen. Men också den intellektuella modellen.

Ahlberg (2001) beskriver fyra modeller som visar olika synsätt på avvikelser mellan människor med hänvisning till Sandow. Inom den *magiska modellen* ses skillnader mellan människor givna av Gud eller makterna. De övernaturliga krafterna ses som förklaringsmodeller. Den *moraliska modellen* utgår från människans strävan att förbättra sina villkor. Avvikelser beror på att människan "inte gör sitt bästa" eller inte anstränger sig. Inom den *medicinska modellen* blir avvikelser förklarade med hjälp av kunskapen om människan som biologisk varelse och därmed blir det viktigt med diagnoser. Den *intellektuella modellen* bygger på tankar om skillnader i personlighet och begåvning, här gäller intelligenstest. Att dessa fyra föreställningar fortfarande lever kvar i samhället menar Ahlberg påverkar synen på elever i svårigheter mer eller mindre medvetet. Hur synen på skolans praktik hänger ihop med forskning, vetenskap och ideologier över tid blir synligt genom Ahlbergs modellbeskrivningar men också med andra modeller som beskrivs lite senare. Skolan är inte en isolerad institution i samhället utan följer de utvecklingsfaser samhället i övrigt befinner sig i. Inom dessa faser är också beredskapen olika att möta problem i skolan skiftande bl.a. beroende på skolpolitiska idéer och samhällsekonomi.

Vernersson (2007) beskriver andra perspektiv som hon menar varit tongivande i skolans värld. Det *utvecklingspsykologiska synsättet* som menar att individ genomgår en individuell utveckling men samtidigt existerar den s.k. normala utvecklingen som en sorts medelvärde. Utifrån detta synsätt kunde det specialpedagogiska stödet bli en hjälpklassplacering för eleven. Inom den *differentialpsykologiska inriktningen* var elevsynen normativ. Eleven som avvek från normen fick specialpedagogiskt stöd med differentierade åtgärder som att träna mer och utveckla det som var "svagt". Detta kunde ske i klassrummet men även i t.ex. läskliniker. I det *inlärningspsykologiska perspektivet* lyftes de pedagogiska möjligheterna fram i stället för medicinska hinder. Detta perspektiv kom att inverka på hur specialundervisningen utformades, de pedagogiska förhållandena kom i fokus. Intresset för teknologiska hjälpmedel kom och projekt startades i syfte att försöka ta hänsyn till elevers olikheter, skriver Vernersson vidare. Men fokus var fortfarande var på individuella egenskaper.

Att skolan och det specialpedagogiska arbetet tog intryck från andra discipliner och då kunde lyfta blicken från individperspektivet skriver Vernersson (2007) om. Influerade av Gustav

Jonssons erfarenheter från arbetet på barnbyn Skå (1960-talet) blev de specialpedagogiska åtgärderna influerade av *socialpedagogiska synsättet*. Ett synsätt där hänsyn skulle tas i specialundervisningen till elevens hela sociala situation. Gruppens och miljöns inverkan började nu bli intressant för forskare. Att barnet utvecklades genom stimulans, positiva förväntningar och en god inlärningsmiljö blev betydelsefullt skriver Vernerström vidare och det influerade specialpedagogiken i slutet på 1970-talet. Detta kallas för det *ekologiska synsättet*.

Alla dessa olika perspektiv har levt sida vid sida i svensk skola under lång tid och finns delvis fortfarande kvar och påverkar hur elever i behov av särskilt stöd blir tillgodosedda. Viktigt är att medvetenheten om dess påverkan synliggörs. Att pedagoger är medvetna om den teoribildning de stödjer sig på. Då kan det specialpedagogiska arbetet utvecklas rumsligt, didaktiskt och socialt tillsammans med elevens delaktighet.

Var i skolan har elever inom autismspektrum funnits? Utifrån tidernas rådande synsätt på avvikelser och normalitet har dessa elever troligen funnits i skolans olika lösningsmodeller samt i särskolan beroende på individuella egenskaper och vuxnas bedömningar och synsätt. Att sorteringar med tydlig särskiljning förordades för de barn som inte kunde följa ordinarie undervisning var den samhällssyn som avspeglade sig i skolan under lång tid och fick bli den tidens "specialpedagogiska lösningar" skriver Tideman (2000) om. I början på 1900-talet startade diskussioner på allvar där sorteringar började ifrågasättas både ur moraliska och sociala ståndpunkter men även pedagogiska. Eftersom den specifika kunskapen runt elever inom autismspektrum inte funnits förrän under senare delen av 1900-talet har dessa elever fram till idag ofta haft sin skolgång i särskiljande skolformer. Då dessa elever inte särskilts utifrån diagnosen autismspektrum har de historiskt ingått i olika skolformer utifrån tidens kategorisering. Av största vikt nu är därför att titta framåt och lära av tidigare erfarenheter!

Hur ser den specialpedagogiska forskningen ut som berör elever inom autismspektrum idag och vilka perspektiv är rådande? Hur påverkar forskningen undervisning och utbildning för barn inom autismspektrum? Björck-Åkesson och Nilholm (5:2007) menar att begreppet "specialpedagogik" i ett brett perspektiv "står för positivt stöd i utveckling och lärande som omfattar olika nivåer från individ till samhällsnivå och inte enbart skolans värld" (s. 7).

Att specialpedagogik är ett kunskapsområde där olika teorier och perspektiv möts är alla överens om och att det finns två huvudlinjer som kan urskiljas menar Björck-Åkesson och Nilholm (2007). Dessa är psykologin och utbildningssociologin med en kritik av specialpedagogik som verksamhet. Att i detta hitta specialpedagogikens kärna menar de vidare är ett dilemma då det finns flera kärnor, som dessutom varierar över tid. I denna komplexitet skriver Björck-Åkesson (2007) är det av betydelse med ett tvär- och mångvetenskapligt angreppssätt. Om detta finns det idag en generell enighet: "... utveckling och lärande sker genom samspel mellan olika faktorer och olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå" (s. 9).

Men det finns också en risk med den otydliga kärnan att specialpedagogiken får en otydlig identitet. Här finns olika lösningar på våra lärosäten skriver Björck-Åkesson och Nilholm (2007). Fischbein (2007) pekar på att utifrån pedagogikämnet utveckling och svårigheter med att omfatta kunskap inom flera teorier, vilka under olika tidsperioder varit olika tongivande, så har specialpedagogiken snävt in på individualistiska synsätt för att finna kompensatoriska åtgärder. Hon menar vidare att detta talar för att specialpedagogiken är ett eget kunskapsområde med fokus på samspel mellan individ och omgivning.

Ska specialpedagogiken vara ett eget ämne eller sorteras in under den ”vanliga” pedagogiken? Här finns det som är särskilt intressant för denna studies elever. Eleverna/barnen i denna studie åtnjuter både ”vanlig” pedagogik och specialpedagogik. Specialpedagogik i bemärkelsen att pedagogiken specialiseras utifrån elevens behov och möjligheter att nå skolans mål i undervisning och utbildning. Att få tillgång till både och är ett av inkluderingens syften, att insatserna kan finnas på individ och gruppnivå är ett annat av inkluderingens syften. En inkludering kräver att specialpedagogiken tar flera perspektiv sprungna ur olika vetenskaper och dessa bör enligt erfarenhet samverka om bästa resultat ska uppnås.

Att specialpedagogiken hållit frågan om individers skiftande kroppsliga/biologiska förutsättningar vid liv och pedagogiken mer fokuserat på samhällets möjligheter att skapa förutsättningar för lärande menar Björck-Åkesson (2007) kan vara en förklaring till uppdelningen och dilemmat om vad som är pedagogik och vad som är specialpedagogik. Möjligen kan dilemmat också handla om betydelsen av hur olika faktorer i skolan som kroppsliga/biologiska förutsättningar, samspelsfaktorer och miljöfaktorer samverkar vilket ges en lösning genom styrdokumentet ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, 2001). Dokumentet avser inte endast skolproblem utan även andra områden där specialpedagogiken kan fyller en funktion t.ex. inom habiliteringen.

Sammantaget skriver Fischbein (2007) är specialpedagogiken ett stort tvärvetenskapligt fält som kräver samverkan mellan olika discipliner och professioner som lärare, specialpedagoger, socialarbetare, arbetsterapeuter, läkare och psykologer m.fl. För elever med diagnos inom autismspektrum är ofta flera av dessa professioner en del av vardagen. Professioner menar jag som med sina specifika kunskaper var och en tillför viktigheter men som i samverkan och dialog tillsammans med elev (och vårdnadshavare) skulle kunna utveckla det pedagogiska och specialpedagogiska inkluderingsarbetet i skolan.

För elever inom autismspektrum är denna tvärvetenskapliga samverkan nödvändig och redan igång på många ställen men behöver utvecklas och inte minst behövs den tvärvetenskapliga forskningen. Den tvärvetenskapliga forskningen är precis som det tvärvetenskapliga samarbetet speciellt viktigt för att eleverna ofta delar sin vardag i skola, vård och omsorg. Detta gör att parallellspår lätt uppstår om man inom forskning inte ser till ”helheten”, alltså hela barnets-elevens behov och möjligheter att klara sin skolgång. För elever inom autismspektrum är det också av vikt att den kunskap och erfarenhet som finns pedagogiskt och specialpedagogiskt sedan tidigare kommer grundskolan till godo för att kunna skapa en god inkluderande skola. Viktigt är att komma ihåg det Vernersson (2007) skrev Variation måste bli rutin (s. 38). För att variation ska bli verklighet krävs tvärvetenskapligt samarbete och tvärvetenskaplig forskning. Som jag ser finns idag alla styrdokument som behövs för att möjliggöra detta till gagn för elever inom autismspektrum. Detta betonar också Ahlberg (2009).

Skapar då den vanliga pedagogiken utrymme för individens varierande förutsättningar? Fischbein (2007) skriver att vi måste ”studera vad som faktiskt händer i pedagogiska situationer och hur dessa ska kunna förändras i riktning mot större acceptans av olikheter och mindre utslagning och marginalisering” (s. 32). Denna studie kan ses som ett försök att studera vad som händer i pedagogiska situationer där skolan försöker skapa inkludering.

Teoretiska grunder

Eftersom studien handlar om elever inom autismspektrum i en inkluderad skola och deras lärande har jag valt att redogöra för flera olika teoretiska grunder som jag finner betydelsefulla.

Studien är inriktad på elever inom autismspektrum som går i ”vanliga” klasser där eleverna tilldelats extra resurser utifrån sina diagnoser. Jag har därför valt att i studien ta med den medicinska traditionen. I den *medicinska traditionen* är funktionshindret ett problem hos individen vilket kan diagnostiseras och vilket behöver en medicinsk intervention. Detta synsätt kan kopplas till det kategoriska perspektiv som länge varit rådande inom svensk skola dvs. att elevens svårigheter beror på eleven som då ska åtgärdas. Min erfarenhet är att idag kan professionella från olika områden samverka utifrån en diagnos för att skapa bästa skolförutsättningar för barnet. Pedagoger och specialpedagoger kan utifrån den kunskap diagnosen ger pedagogisera.

En *social modell* jag finner viktig beskrivs i Larsson Abbads avhandling (2007), att handikapp skapas av samhället och lösningen är av politisk natur. Hon skriver vidare att enligt den sociala modellen ska alla passa in oavsett hur det ser ut eller fungerar. Här kan jag se att skolan varit och fortfarande är, när inkludering tolkas som att alla elever ska vara i samma klassrum hela tiden eller så mycket som möjligt. Alla elever ska arbeta med samma material i samma takt oavsett förutsättningar.

Larsson Abbad (2007) presenterar även en *biopsykosocial inriktning* som bygger på handikappvetenskaplig teori och ekologisk systemteori. Hon menar att denna inriktning är ett försök att integrera medicinska nivå, psykologiska nivå och den sociala nivå. Autismspektrum skulle då enligt Larsson Abbad ses som en interaktion mellan individens hälsa och omgivningsfaktorer. ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) är det diagnossystem som bygger på detta (WHO, 2003). Översatt till skolans värld kan denna inriktning närma sig det relationella perspektivet beskrivet av Ahlberg (2009) som ersatt mycket av det i skolan rådande kategoriska perspektivet. Här finns enligt min erfarenhet den samverkan runt barnet inom autismspektrum som är absolut nödvändig både i skolan och i forskningsmiljön nu och i framtiden.

Förutom den medicinska traditionen och den biopsykosociala inriktningen tar studien stöd i *den sociokulturella teorin* som menar att alla människor utvecklas och att lärande sker i samspel med andra. Människan lever i en social miljö och när vi kommunicerar med andra vid en viss tid och en speciell kultur då lär vi oss och utvecklas skriver Säljö (2000). Lev Vygotskij som forskade i den pedagogiska psykologin och den sociokulturella teorin menade:

”Lärandet konstrueras i samspelet mellan eleven och lärandemiljön, i det sociala och kulturella sammanhanget. Lärandet kan också konstrueras genom att eleven får utgå från sina egna vardagsbegrepp och erfarenheter och begripliggöra dessa genom språket” (Partanen, 2008, s. 25).

Det förutsätts då att pedagogen har kunskap om elevens möjligheter och förutsättningar att lära sig och studera. Detta skulle i så fall stödja vikten av det tvärvetenskapliga samarbetet runt eleven samt en tvärvetenskaplig forskning.

Att i detta dessutom vara medveten om maktstrukturen i möten med elever, inte minst med elever inom autismspektrum, som ofta kommunicerar på andra sätt är enligt min erfarenhet nödvändigt.

Foucault (1975) menade att examenssystemet i skolan är bärande av en hel mekanism som förbinder en viss form av maktutövning med ett visst sätt att utbilda ett vetande (s.188). Jag kan se att även om vi inte idag har examenssystemet så finns rester av det förhållningssätt examenssystemet byggde på kvar. Ett system där pedagogen anser sig vara överordnad eleven. Detta överordnade förhållningssätt nämns i inledning av studien då tilliten till barnets förmåga och kunskap om sig själv efterfrågas.

Den sociokulturella teorin ger pedagogerna möjlighet att koppla kunskapen om barnet inom autismspektrum till att utvecklas som ”alla andra barn” genom Vygotskijs tankar om utvecklingszonen. Eftersom Vygotskij till skillnad från Piaget inte tänkte kognitiv utveckling i bestämda trappsteg förordade Vygotskij att pedagogiskt arbete skulle förläggas ovanför barnets befintliga utvecklingsnivå. Detta kallade Vygotskij för den proximala utvecklingszonen (Lindqvist, 1999). Denna stimulans och stödjande utmaning ska leda till att utveckling och lärande sker. Metoden kallas ibland för ”scaffolding”. Att koppla ihop kunskapen om diagnosen med en bipsykosocial inriktning ger möjlighet till ”scaffolding” dvs. tillit till elevens utveckling i tvärvetenskaplig samverkan.

Eftersom nämnda tradition, modell, inriktning och teori beskriver människan som levande tillsammans med andra, en helhet där utveckling sker finner jag dessa viktiga i den specialpedagogiska forskningen och utvecklingen. Utifrån denna studies syfte kan jag se att denna samverkan skapar den helhetssyn som behövs för elever inom autismspektrum i en inkluderad skola. Dessa teoretiska grunder leder till den forskningsansats som låter kropp och själ hänga ihop, som ser till hela människan och dess erfaren.

Forskningsansats

Forskningsansatsen hjälper mig att förstå den verklighet jag studerar. Hur barn inom autismspektrum upplever övergångar i sin skola och deras upplevelse av delaktighet i skolan? Den ansats som jag funnit passa studien tar sin utgångspunkt i det fenomenologiska begreppet livsvärld. Ansatsen pekar ut riktningen för mig i mitt sökande att förstå hur världen kan te sig för barn. Johansson (2003) skriver om ett synsätt som tillåter att fenomen kan träda fram, att barn kan ha egna perspektiv och egna synsätt på fenomen i sin omvärld. Johansson menar vidare att barns agerande, barns existens ger oss en möjlighet att försöka förstå barnens avsikter, deras uttryck för mening och deras erfarenheter av fenomenet i fråga.

Valet av ansats ska också hjälpa mig att undersöka inkludering utifrån livsvärldsfenomenologin. Bengtsson (2005) skriver: ”En forskningsansats innehåller filosofiska ställningstagande av ontologiskt och epistemologiskt slag” (s. 9). Dessa ställningstaganden får konsekvenser för val av forskningsmetod menar han.

Livsvärldsfenomenologin

Att utgå från barnets upplevelse, se helheten, tolka den och sedan återföra tolkningen till barnet för att i samarbete komma vidare med lärandet. Denna syn och detta arbetssätt

stämmer väl med tankarna i forskningsansatsen, livsvärldsfenomenologi. Att förstå verklighetens mångfald, att kropp och själ hänger samman, att saker och ting hör ihop, att värld och människa hör ihop betonas inom livsvärldsfenomenologin, kan vi se denna komplexitet har vi också större möjlighet att förstå livsvärldens mångfald.

I livsvärldsfenomenologin har jag möjlighet att betrakta och ta del av barnets upplevelser av delaktighet och övergångar mellan regionala världar i livsvärlden skola. I livsvärldsansatsen finns möjlighet att lyssna till barnets historia, tolka barnets upplevelser i sin levda kropp och visa på att kropp och själ hänger ihop. Bengtsson (2005) menar att livsvärldsansatsen innebär en forskning som inriktas på att studera världen i sin fulla konkretion och som den då visar sig för lika konkret existerande människor (s. 37). Livsvärldsfenomenologin är den ansats som kan hjälpa till att fånga, tolka och förstå barnens egna tankar och upplevelser. Bengtsson (2005) skriver:

Men livsvärlden är inte något oåtkomligt som det inte går att undersöka eller tala om. Det är tvärtom den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra (s. 29-30).

Jag har valt att beskriva min användning av ansatsen, livsvärldsfenomenologin, genom att tydliggöra de begrepp ur ansatsen som är centrala i studien. Dessa är livsvärld, den levda kroppen, regionala världar, horisonter, övergångar och sammanflätningar.

Livsvärld

Livsvärldsbegreppet är från början ett filosofiskt, ontologiskt begrepp där olika filosofer bidragit till att utveckla begreppet. Från Edmund Husserls ifrågasättande av avståndet mellan vetenskap och levtt liv till Heidegger som gjorde livsvärlden till ett existentiellt projekt om ett vara-i-världen. Till detta lägger Merleau-Ponty sedan människans intentionalitet i ett vara-till-världen, skriver Torstenson-Ed (2003). Alfred Schütz hävdade med sitt livsvärldsbegrepp att det för människan finns flera världar som hon rör sig mellan och av dessa är vardagsvärlden den överlägsna. De olika världarna är avgränsade med sin egen stil och verklighetskaraktär. Den vardagliga världen uppfattas av människan som verkligheten själv (Bengtsson, 2005).

Livsvärlden blir: "... inte något oåtkomligt som det inte går att undersöka eller tala om. Det är tvärtom den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra" (Bengtsson, 2005, s. 29 - 30). Bengtsson menar vidare att livsvärlden är den värld vi alltid lever i tillsammans med andra och som vi kan kommunicera med, en social värld. Detta innebär att vi själva är en del av den livsvärld vi ska studera (2005).

Johansson (2007) menar "... människan som en sammansatt helhet, intrasslad i världen, i en historisk tid och med en personlig historia och framtid som är oskiljbara från varandra". Hon skriver vidare:

... att livsvärlden finns i oss, ständigt närvarande i våra upplevelser, i det vi ser, gör eller erfar. Det är i världen vi upptäcker oss själva och i mötet mellan subjekt och värld uppstår och upprätthålls betydelser, normer och värden (s. 19).

I denna studie är det barnen/eleverna i deras livsvärld jag valt att studera, skolan. En livsvärld, en vardagsvärld, jag delar med dem och där jag ska få ta del av det de erfar.

Den levda kroppen

Merleau-Ponty lägger till kroppen i sitt livsvärldsbegrepp. Han har återupprättat kroppen och dess samband med själen som upphävdes i vår kultur av Descartes, menar Torstenson-Ed (2003). Merleau-Ponty menar att kropp och själ är ouplösligt förbundna med varandra. Han menar att den levda kroppen markerade att kropp och själ är förenade i en helhet och ständigt närvarande i allt vi gör säger Eva Johansson (2007). Kroppen existerar i riktning mot sina uppgifter, kroppsbilden är helt enkelt ett konstaterande av att min kropp är-till-världen, något som betonar människans intentionalitet menar Torstenson-Ed (2003) och skriver vidare om den levda kroppen:

Vår situering i världen innebär att vårt liv i alla avseenden spänns av en intentional båge som upprätthåller omkring oss vårt förflutna, vår framtid, vår mänskliga omgivning, vår fysiologiska, ideologiska och moraliska situation och ger enhet (s. 17).

När något händer med kroppen bryts den intentionala bågen, lämnar spår. När det sedan återställs öppnas en ny värld och kroppen blir föremål för åtgärder och omsorger och den intentionala bågen återställs.

Berndtsson (2005) menar att vi i vår levda kropp är situerade i världen och genom vårt kroppsliga medvetande är vi inlemmade i tiden. Till skillnad från den ”medicinska kroppens” detaljerade information om hur vi är uppbyggda handlar ”den levda kroppen” mer om vad upplevelser och erfarenanden innebär. I denna studie är barnens erfarenanden i sina levda kroppar det centrala.

Regionala världar

I pedagogisk forskning menar Bengtsson (2005) att det är nödvändigt att ontologi och epistemologi begränsas till pedagogikens verklighet och kunskap. Bengtsson menar vidare att det finns en poäng i att inte fånga in allt utan begränsa ontologin till den specifika verklighet som ska studeras.

Att forskningen måste styras av en öppenhet för livsvärldens komplexitet och dess mångfald av olika egenskaper och egenskapstyper, betydelser och värden, dimensioner och regioner, ofta sammanflätade med varandra (s.37).

Studiens avgränsningar är gjorda i livsvärlden, skola. De regionala världarna i skolan är klassrummet och lilla rummet. Jag har valt att begränsa livsvärlden skola till dessa två regionala världar för att studien inte kan fånga in allt.

Horisonter

I livsvärlden finns i princip inga enskilda ting eller händelser skriver Bengtsson (2005). En mängd egenskaper eller andra saker i t.ex. ett klassrum bildar det aktuella erfarenhets eller handlingssammanhanget. Därför har också varje givet sammanhang horisonter som avgränsar och avskiljer från andra sammanhang men också öppningar bl.a. till sociala sammanhang, saksammanhang m.fl. dessa avgränsningar är nödvändiga skriver Bengtsson vidare genom att regioner tematiseras. Klassrummet och lilla rummet är två regionala världar i denna studie som finns i barnets livsvärld. Det betyder att livsvärlden kan växa och krympa beroende på dessa horisontella avgränsningar (s. 49).

Horisonten möjliggör att man kan se saker ur dess olika perspektiv. Det är en "öppenhet" samtidigt som jag via min kropp är situerad i världen, horisonten är en begränsning men också en möjlighet till överskridande menar Berndtsson (2005). Om nu vår kropp är vår tillgång till världen medför det att varje förändring av vår kropp också är en förändring av världen, eftersom världen gestaltas utifrån ett kroppsligt perspektiv.

Övergångar

Människans perspektiv på världen har inga fasta gränser utan är en öppen horisont som kan växa och krympa. I dessa horisontförskjutningar kan övergångar ske liksom övergångar mellan regionala världar. I studien är intentionen att studera eventuella uttryck i barnens levda kroppar vid övergångar mellan regionala världar i skolan. Regionala världar i studien är de olika klassrum barnet/eleven har möjlighet att arbeta i och övergångarna blir här förflyttningarna mellan rummen. Att också synliggöra barnets upplevelser av andra övergångar i skolan är ett av syftena och då menas här övergångarna mellan arbetsuppgifter och övergångar mellan kamrater. Alla dessa övergångar är vanliga och naturligt förekommande i skolans värld.

Bengtsson (2005) menar att: "Livsvärlden inkluderar alla de regioner som människan rör sig mellan och kan beskrivas som världen av allt som är möjligt att göra och erfara" (s.49).

Sammanflätning

Att ha en kropp innebär att vara sammanflätad med en miljö att identifiera sig med och vara engagerad i, som i studien, ett skolarbete. När en elev inom autismspektrum är engagerad i ett skolarbete hon/han behärskar blir det en garanti för att hon/han upplever en helhet. Detta är jag. Världen avslöjar bristfälligheterna eftersom medvetandet om den egna kroppen erhålls via världen. Om eleven inte gör eller avstår kan det innebära att det inte upptäcker sina begränsningar. Denna sammanflätning vill studien visa. Berndtsson (2005) refererar till Merleau-Ponty som skiljer mellan två nivåer av vår kropp en vane-kropp och en nu-kropp. Vane-kroppen gör att den funktionshindrade kan fortsätta med sina aktiviteter, en kontinuitet. Men när hon/han ska lära sig något nytt eller på ett nytt sätt är det nu-kroppen, då är det världen som gör personen uppmärksam på funktionsnedsättningen. Men det nya lärandet kan inlemmas i kroppen och bli en del av vane-kroppen (Berndtsson, 2005). Den levda kroppen är på detta vis sammanflätad med livsvärlden.

För barn inom autismspektrum i en inkluderande skola blir denna sammanflätning viktig att kunna kommunicera och vara delaktig i, när det nya ska bli en del av vane-kroppen.

Metod

I följande avsnitt presenteras metodval, förförståelse, urval, genomförande och bearbetning. Studiens trovärdighet, generaliserbarhet och de etiska övervägandena kommer vidare att beskrivas.

Metodval

I den här studien ligger fokus på hur elever inom autismspektrum upplever delaktighet och övergångar i en inkluderad skolform. Utifrån syfte, min elevgrupp och val av ansats har jag valt metoder som passar. Metoderna är kvalitativa och blir de redskap som bäst lämpar sig för den livsvärldsfenomenologiska ansatsen och den här studien. Barnen är subjekt i studien och jag har valt att gå till "sakerna själva" dvs. de rumsliga miljöer barnen vistas i när de är i skolan. Jag vill se hur de visar sig för dem. Jag har avgränsat skolmiljön till att innefatta övergångar mellan två rum. Jag har också valt att undersöka upplevelsen av övergångar i arbetsuppgifter och i kamratrelationer. En livsvärldsansats är enligt Bengtsson (2005) en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkreta människor. Bengtsson menar att det krävs differentierade och sensitiva metoder som fångar den kvalitativa komplexiteten (s. 37).

Metoderna i studien är *ostrukturerade observationer* och *intervjuer* i form av det som Kinge (2008) kallar barnsamtal. I samtalen har jag också som metod ett visualiseringsmaterial till hands, Kat-kittet (2008). Till samtalen har eleven kommit tillsammans med den specialpedagog de är tryggast med. Jag har medvetet valt att ha specialpedagogen med som "tolk", här har min förförståelse bidragit med viktig kunskap. "Tolken" är trygghetsskapande i rummet och kan hjälpa till i kommunikationen om det skulle behövas. De ostrukturerade observationernas syfte har varit att ge mig en förståelse och kunskap om elevernas livsvärld samt de övergångar jag valt att titta på. Jag ville också ha en egen bild av de rum eleverna arbetar i. Barnsamtalens syfte har varit att få en förståelse för elevernas upplevelser av övergångar samt deras upplevelser av delaktighet i beslut om övergångarna.

I mina metodval har det varit av vikt: "... att komma i kontakt med fenomen, att förstå dem i sig själva, tolka dem och ge dem mening... att vända sig till sakerna själva och att vara följsam mot dem ..." skriver Torstenson-Ed (2003, s. 33) och refererar till Merleau-Ponty.

Förförståelse

I studien har jag medvetet försökt arbeta med mina tidigare erfarenheter och kunskaper, min egen förförståelse. Genom mina erfarenheter av delaktighet och mina erfarenheter av barns upplevelser av delaktighet har jag föreställningar om hur dessa fenomen kan vara. Föreställningar har mina erfarenheter i livet och mitt arbete som pedagog berikat mig med och föreställningarna påverkar mig medvetet och omedvetet hela tiden. Det kommer att påverka hur jag ser och uppfattar fenomenen i den här studien och hur jag senare tolkar resultaten. Gilje och Grimen (2003) menar att denna förförståelse också är nödvändig. Den hjälper mig att hålla riktningen på de fenomen jag vill belysa. Att förstå att förförståelse ej behöver vara reflekterad och medveten utan är en del av den tysta kunskapen. I studien har jag sett min förförståelse som en tillgång i mina observationer och i mina intervjuer. Gällande organisationen av skolans inkludering har jag försökt vara medvetet reflekterad.

Berntsson (2005) menar att om man ser till den moderna hermeneutiken och ser subjektet som socialt och oupplösligt förbundet med världen så är förståelsen primär. Hon refererar till Heidegger som såg förförståelse som den förståelse en människa har före själva mötet med något främmande i världen (s. 88).

Gällande förståelse av inkludering och barns upplevelser i studiens skola blir det här ett möte med det främmande. In i detta främmande har jag med mig min förförståelse som grundats i

egna erfarenheter av arbete med barn inom autismspektrum i olika skolformer. I denna förförståelse finns även erfarenheter i arbete med kommunikation.

Urval

Att välja en skola där man försöker utveckla ett inkluderande arbetssätt för elever inom autismspektrum var viktigt vid urvalet. Att belysa en skola som valt ett inkluderande arbetssätt som dessutom ligger i linje med våra styrdokument. En skola där jag kan försöka förstå barnets livsvärld och deras upplevelser av övergångar som skapats för "deras bästa" samt deras upplevelser av delaktighet i besluten om övergångar. En skola som håller på att utveckla ett inkluderande arbetssätt och som anses vara på god väg. Ett arbetssätt där eleverna finns i den ordinarie undervisningen men där möjligheter ges till undervisning i mindre sammanhang utan inlåsningseffekt.

Valet föll på en vanlig grundskola F-9 med ungefär 500 elever varav mer än hälften går i klasserna F-6. Skolan är belägen i en större stad. Eleverna i studien går i åldersblandade klasser F-1; or eller 2-3; or. På skolan finns 11 elever i denna inkluderande verksamhet. Fyra specialpedagoger är knutna till eleverna.

I *verksamhetsplanen* för det inkluderade stödet står bl.a. att verksamheten är inriktad på att stödja elever i behov av särskilt stöd så att de kan få inkluderad undervisning och omsorg inom ordinarie klass eller grupp (se.bil.1).

Målen för verksamheten är: 1) att eleverna ska känna sig delaktiga och tillhörande ordinarie klass eller grupp 2) att eleverna ska delta i undervisningen i skolan och i aktiviteter på fritidshemmet 3) att eleverna ska följa och uppnå läroplanens mål. Eleverna går i sina vanliga klasser, specialpedagogerna tillhörande stödorganisationen är det särskilda stödet. Stödet av specialpedagogen ges framförallt i klassrummen. Skolvardagen för eleverna inom autismspektrum på skolan ser ut så, att de följer klassens schema. Specialpedagogen är kopplad till 2-3 elever inom autismspektrum och finns med i klassrummet under stor del av dagen. Specialpedagogen ansvarar inte för undervisningen utan för utbildningen. Klassläraren/mentorn är ansvarig för undervisningen dvs. att kunskapskraven nås. Klassläraren lägger upp undervisningen, tar fram material mm. Specialpedagogen ansvarar bl.a. för att utveckla de individuella pedagogiska anpassningar och strategier som kan behövas framförallt för att eleven ska utvecklas och fungera socialt i skolsammanhang. Specialpedagogen finns med eleven större delen av skoldagen som stöd.

Efter att ha fått tillåtelse av rektor och verksamhetschef tog jag kontakt med en av de specialpedagoger som arbetar barnen med. Specialpedagogen var positiv till studien och övriga specialpedagoger och pedagoger som arbetar med eleverna fick skriftlig information om studien och skriftlig förfrågan om deltagande (se.bil.II). Alla tillfrågade pedagoger var positiva och kunde se en vinst med studien för verksamheten. En av specialpedagogerna tillfrågades om hon kunde vara ett stöd för mig och de elever jag skulle studera och intervjua. Av egen erfarenhet med elevgrupper inom autismspektrum vet jag att en person de är trygga med kan vara en viktig länk i genomförandet av studien. Specialpedagogen var positiv till detta och hjälper också med sin kännedom om eleverna till med urvalet av elever.

Eftersom studien är kvalitativ är inte generalisering ett mål så ett icke-sannolikhetsurval är därför lämpligt. Merriam (1994) skriver att ett målinriktat urval baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt. Tillsammans med specialpedagogen görs ett urval på

fyra barn från de elva elever vi kan välja mellan. Alla dessa elever har diagnos inom autismspektrum. Kön, ålder och kommunikationssätt blir avgörande för valet av elever, alltså ett målinriktat urval. Förfrågan via missivbrev lämnas till föräldrar om deltagande (se. bil.III). Två föräldrar tackar nej till deltagande, externt bortfall och jag erbjuder föräldrar till två andra elever möjlighet till deltagande. Dessa tackar ja och det innebär nu fyra elever i studien. Tre flickor i åk.3, 9 år gamla från två olika klasser samt en pojke, 6 år gammal i förskoleklass med tillhörighet i en F1-klass.

Det empiriska materialet består av fyra elevsamtal samt de loggboksliknande anteckningar jag fört efter observationerna.

Genomförande

Under vårterminen 2011 gjorde jag några *klassrumsbesök* för att bekanta mig med miljön samt för att få igång mina egna tankar om tillvägagångssättet i studien. Jag sonderade även hos pedagogerna om viljan att ha mig med i klassrum vid eventuella *observationer*, efter att ha informerat om syftet. När jag förstått att pedagogerna var positiva kunde jag fråga rektor och verksamhetschef om tillåtelse att genomföra en studie. Rektor sa ja och hon fick sedan ett ja ifrån verksamhetschefen. När så höstterminen 2011 startade kunde jag lämna förfrågningar om deltagande till föräldrar och sedan genomföra mina observationer. Under tidsperioden för observationerna försökte jag också göra mig mer känd hos de barn jag sedan skulle samtala med. Inför *samtalen* förberedde specialpedagogen barnet på det vi skulle göra tillsammans, ”tryggade” för att samtalen skulle gå att genomföra på bästa sätt för barnet. Här fick också eleven en första möjlighet att tacka nej till deltagande. Vi använde ordet intervju inför barnen för att visa på att de deltog i något viktigt där deras tankar och upplevelser var viktiga.

Observationer

För att få förståelse av elevernas skolvardag gjordes en del ostrukturerade observationer. Observationerna var nödvändiga för tilläggnandet av ny kunskap och förståelse inför utformandet av intervjuguiden. De *ostrukturerade observationerna* gjordes i elevernas klassrum, vid övergångar mellan rummen samt i det lilla rummet. Observationerna låg på olika tider, olika dagar och eleverna arbetade med olika arbetsuppgifter. Jag observerade varje elev vid ett par-tre tillfällen vardera. Varje observation pågick ungefär 40 minuter, för att möjlighet till eventuell övergång skulle finnas. Direkt efter observationerna antecknade jag i mitt observationsschema (se. bil.IV). Observationerna gav mig information som sedan låg till grund för den samtalsguide som användes i barnsamtalen/intervjuerna. Observationerna gav mig som intervjuare möjlighet till följsamhet i samtalen då jag fått lite kännedom om elevernas livsvärld och de regionala världarna i skolan.

”Verktyg” / bruksföremål

Eftersom ansatsen i studien är livsvärldsfenomenologi väljer jag att se studiens ”verktyg” (tolken och Kat-kittet) som bruksföremål, något som används för att underlätta att uttrycket kommer fram. Dessa bruksföremål kan ses som hjälpmedel och används aktivt som metod, därför har jag valt att beskriva bruksföremålen här. Jag kan se dessa bruksföremål som att det ger eleven en mening. Friberg (2005) menar att genom att bilda sig en egen uppfattning om vad verktygen skall användas till och därmed tillägna sig en mening, får de också betydelse för den kunskapsprocess de är inblandade i. Då Friberg skriver om patientundervisning som en

pedagogisk verksamhet finner jag hennes skrivande om verktyg som överförbar till denna studie.

Bengtsson (2005) menar att den levda kroppen är social och därmed hänvisad till andra människor. Med den levda kroppen är vi i ett interaktivt förhållande till allt vi möter i världen. Genom att göra ett ting till ett instrument som införlivas med kroppen kan det bli en förlängning av den levda kroppen, dess interaktion och erfarenhet av världen (s.25). Jag menar att "tolken" och visualiseringsmaterialet i studien kan ses som en möjlighet- en förlängning för barnet att i intervjuerna interagera och erfara världen och yttra sig så att jag förstod.

Barnsamtal/intervju

Utifrån att studiens syfte ligger på att studera hur barn inom autismspektrum upplever delaktighet vid övergångar och upplevelser av övergångar har jag valt att genomföra intervjuerna som *barnsamtal*. Kinge (2008) menar, barnsamtal kräver att vi gör något utöver det vi är bäst på som lärare. Samtal där vi talar mindre och lyssnar mer, där vi ökar vår sensitivitet inför hur barnet egentligen har det. Kinge menar vidare att samtalen kan pågå kontinuerligt men jag väljer att använda hennes synsätt i mina intervjuer som är tänkt som ett intervjutillfälle för varje barn. För precis som Kinge menar jag att genom att skapa samtal som bygger på empati och bejakande, kan samtal med barn som ser ut att ha det svårare i interaktionen med andra, ge eleven möjlighet till planering av undervisning och involvera dem i försöken att skapa en bra inlärningsmiljö.

Samtalsguiden (se. bil. V) var ostrukturerad och inte standardiserad, den bestod av ett antal öppna frågor som under samtalets gång kunde följas upp och varieras med hänsyn till eleven. Denna typ av samtalsguide passar studiens ansats och den form av barnsamtal jag valt att ha. Som intervjuare var jag medveten om det område samtalet skulle täcka men jag kunde ställa frågorna i den ordning situationen inbjöd till. Jag var också medveten om att jag kunde behöva formulera om frågorna så att de passade det barn jag samtalade med. Denna fria interaktion lämpar sig enligt Stukát (2005) väl för att kompensera språkliga svårigheter. Här finner jag också stöd i Greenes (2003, 2011) arbetsmodeller. Han skriver om framgången, att i samverkan med barn sortera i problemen och finna lösningar på det som upplevs som problemskapande beteende

Viktigt har varit att ha med min generella kunskap om autismspektrum i genomförandet. För att kunna genomföra samtalen på ett respektfullt sätt med eleverna har jag valt att ha med den specialpedagog de är trygg med. Specialpedagogen skulle vara en trygghet för eleven men också kunna bidra vid eventuella kommunikationssvårigheter mellan eleven och mig, "ett verktyg". Funktionen som trygghetsskapande tolk var inget självklart men med min egen förförståelse såg jag att fördelarna övervägde. Till detta har min nyfikenhet och mitt behov av att utmana bidragit till att jag i samtalen valt att använda ett visualiseringsmaterial eleverna inte kände till sedan tidigare. Att i intervjun använda ett verktyg för att underlätta att samtala med elever som interagerar och kommunicerar lättare med hjälp av visuellt stöd byggde på min erfarenhet. Jag har också litat till min prestigelöshet vid samtal med barn vilken här var nödvändig..

Eleverna blev inbjudna till ett barnsamtal vid en särskild tidpunkt och i ett rum som inte låg i anslutning till klassrummen. Detta för att visa på viktigheten. Specialpedagogen kom med eleven och eleven var både förberedd och tillfrågad. Eleven fick möjlighet att tacka ja eller

nej till intervjun även nu genom att ett skriftligt informationsbrev presenterades och gick igenom (se. bil.VI). Detta var viktigt för respekten för barnet och visade på viktigheten i det som skulle komma. Varje samtal varade ca.60 minuter. Att samtalet skulle spelas in och att Kat-kittmaterialet (2008), ett visualiseringsmaterial, skulle användas fick eleven information om innan vi startade intervjun (se. bil. VII). Eleverna fick pröva att spela in och bekanta sig med visualiseringsmaterialet innan intervjun påbörjades.

Till samtalet hade jag med mig en samtalsguide med öppna frågeställningar. På detta sätt har samtalet fått struktur och ramar, Kinge (2008) skriver:

Mycket tyder på att det lockar mer och har större effekt om man bjuder in dem speciellt till en dialog och samtal präglade av tydlig närvaro och uppmärksamhet, jämfört när man ställer frågor och ger inviter i förbifarten. Att skapa utrymmen i både tid och rum tycks ha en avgörande betydelse genom att barnets stress minskar och dess mottagarkanaler öppnas. Barn öppnar sig och delger andra sina tankar villigare när det skapas rum för möten och tid med lugna, närvarande vuxna som visar genuint intresse för kontakten (s.185).

Kinges tankar stämmer väl överens med livsvärldsfenomenologins idéer om den levda kroppen och horisonters rörelser. Men också att de fenomen som visar sig inte kan finnas utan att det finns någon att visa sig för. Ett försök att säkerställa att fenomen som eleverna inte verbalt uttrycker för mig inte förbises stärker mig i valet av studiens bruksföremål. Barnen/eleverna fick därför vid vissa frågor i intervjun gradera sina svar genom att visa på en termometer, siffran de pekade på visade graden av den känsla de beskrev, dvs. hur stark respektive svag den var (se. bil. VIII). Vid frågor om känslouttryck fick de välja mellan ansiktsuttryck jag valt ut eller om de inte hittade ett ansiktsuttryck som de var nöjda med fick de välja bland fler. Ansiktsuttrycken är färdigtryckta och visar hur ansikten kan se ut när känslor uttrycks (se. bil.IX). Studien skapar då fler möjligheter för barnen att få visa det som Bengtsson skriver (2005), att det som är av särskilt intresse i fenomenologin: "... att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för" (s. 12).

Bearbetning

Att göra livsvärlden trogen den konkreta verkligheten menar Bengtsson (2005) får inte stå tillbaka för det vetenskapliga kravet på att all vetenskaplig kunskapsbildning måste göras tillgänglig för forskarsamhället genom skriftliga publikationer (s. 50). Han skriver att livsvärlden är outtömlig i sin mångfald och all bearbetning och rapportering medför en distansering och idealisering av verkligheten. Att välja vad som ska tas med och inte ska tas med måste grundas i forskningsfrågan/syftet. För att nu kunna förstå det insamlade materialet är det viktigt att vara medveten om sin egen förförståelse men också att man går in i en fas i arbetet som syftar till förståelse och tolkningar. Hermeneutiken inspirerar som bearbetningsmetod menar Patel och Davidson (2003) som skriver:

Hermeneutikerna menar istället att det går att *förstå* andra människor och vår egen livssituation genom att *tolka* hur mänskligt liv, existens, kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlingar och i mänskliga livsyttningar. Man menar också att människors handlingar har intentioner, avsikter, som yttrar sig i språk och handling, och som det går att tolka innebörden av (s. 29).

Vid observationerna har jag omedelbart efter men också under tiden fört korta anteckningar i en mall utifrån frågeställningarna runt upplevelser av övergångar och delaktighet i besluten. I dessa mallar har sedan mina reflektioner skrivits ned direkt efter observationstillfällena. Reflektionerna och mina tolkningar har sedan legat som grund då jag satt ihop intervjuguiden.

Av intervjusamtalen som spelats in har ingen ordagrann transkribering gjorts. Det transkriberade materialet har kompletterats med mina anteckningar från barnsamtalen. Utifrån frågeställningarna och studiens syfte har jag valt att skriva ut det som jag funnit viktigt för mina tolkningar och min förståelse. I denna process är det viktigt att koppla frågor och tolkningar med tidigare forskning och litteratur och försöka finna det relevanta och väsentliga samt intressanta skriver Bengtsson (2005).

Tolkfunktionen och visualiseringsmaterialet har bidragit till en ömsesidig dialog, där barnets hela kropp av sinnen, tankar, känslor, motorik och språk gestaltar de levande erfarenheter barnet har i livsvärlden skola. Jag har under samtalen men även i efterarbetet sett och förstått att dessa verktyg verkar ha betydelse för den ömsesidiga kommunikationen och därmed för förståelsen. Johansson (2003) skriver att det är i mötet med barnets hela varande i världen som forskaren kan förstå barnets avsikter och upplevelser. Ser man på verktygen ur ett sociokulturellt perspektiv kan jag se att Kat-kittet (2008) är ett material som här ger eleven en möjlighet att ta ett kliv framåt i sitt lärande med hjälp av s.k. "scaffolding". Men både tolken och Kat-kittet ger eleven en möjlighet att kliva in i "zonen för barnets närmaste utveckling". En sekundär vinst här skulle vara att "tolken" såg barnets ökade uttrycksförmåga under intervjun med verktygens hjälp och skulle då kunna arbeta vidare för att barnet ska nå sin aktuella utvecklingszon. Vygotskij sa." Pedagogiken måste orientera sig mot morgondagen i barnets utveckling och vända sig bort från gårdagen"(Dale, 1998).

Patel och Davidson (2003) skriver att hermeneutikern ser helheten i forskningsproblemet och att forskaren pendlar mellan del och helhet för att nå en så fullständig förståelse som möjligt. I min bearbetning har min pendling varit tydlig mellan tolkning av observationer och samtal och tolkning av hela livsvärlden, skola som barnet finns i. Men pendlingen har även gått mellan barnets synvinkel och min egen som observatör och intervjuare. Tillsammans med förförståelsen menar Patel och Davidson att forskaren också ska kunna använda sin empati och medkänsla för att förstå (s. 30). Ur denna bearbetning kommer en tolkning.

Studiens trovärdighet

I en kvalitativ studie som denna är det inte validitet och reliabilitet som mäts, det är inte en sanning som ska presenteras. Att mäta kvalitén på själva mätinstrumentet och om man mätt det som avsetts påverkas av de metoder som använts samt hur frågorna i samtalen formulerats. Stukát (2005) menar att det är särskilt viktigt i kvalitativa studier att tänka runt eventuella brister i studien och att resonera runt begreppen. Då denna studie är kvalitativ försöker jag vara medveten om eventuella brister men väljer också att använda begreppet trovärdighet när det gäller att undersöka och tolka om resultat och slutsatser är rimliga och gett svar på studiens syften.

Studiens intervjuer/samtal ger inga mätbara, rätt eller fel svar. Intervjuguiden som använts utformades efter observationer i elevernas regionala världar och med studiens syfte som vägledare. Intervjuguiden bestod av öppna frågor som gav möjlighet till följdfrågor.

Intervjuarens roll i samtalet och hur den påverkar är viktigt att vara medveten om samt "tolkens" medverkan i rummet. Likaså kan elevens trötthet, felsägningar, mina feltolkningar

mm. påverka resultatet. Att samtalet innehöll ett för barnen okänt visualiseringsmaterial kan ha gjort någon respondent osäker som då kunnat ge ett felaktigt svar medan en annan respondent upplevt materialet som ett enklare sätt att svara på frågan och därmed kanske undvikit ett felaktigt svar. Jag har varit medveten om för och nackdelar men bedömt att materialets fördelar övervägt. Min upplevelse av samtalen är att informanterna var intresserade och ärliga i sina svar. Min upplevelse är också att Kat-kittet (2008) gav eleverna nya möjligheter till att uttrycka sina erfarenheter.

Observationerna som gjordes för min egen förståelse inför samtalen och den intervjuguide jag hade bidrar till studiens tillförlitlighet. Observationerna gav också en möjlighet för mig att inte vara en okänd person. Min förförståelse från arbete med barn inom autismspektrum är att kännedom om varandra underlättar kommunikationen.

Generaliserbarhet

Syftet med studien har inte varit att generalisera och eftersom ansatsen är livsvärldsfenomenologi, är det inte heller korrekt att säga att resultaten gäller för andra än de som deltagit i studien. Barnens/elevernas livsvärld och deras upplevelser i den går inte att generalisera utan gäller endast dem: ”I en livsvärldsansats är det inte bara angeläget att människors livsvärld beaktas i sitt sammanhang. Den måste också respekteras på sina egna villkor i sin annanhet” (Bengtson, 2005, s. 48). Bengtsson menar vidare: att barns världar inte får reduceras till vuxna världar eller någon förment objektiv värld.

I en studie som den här är en generaliserbarhet en omöjlighet då den bygger på tolkningar av barnens upplevelser och levda erfarenheter av olika fenomen. Att elevgruppen som undersökts är liten gör också att det inte kan dras några generella slutsatser av resultaten. Att studien däremot kan vara relaterbar är fullt möjligt om man då tänker använda resultaten för att förstå andra barn/elever i liknande skolsituationer.

Etiska överväganden

Utifrån min förförståelse och min anknytning till skolan har de etiska övervägandena i studien varit omfattande. Jag har tagit avstamp i det Johansson (2007) skriver:

Det finns ingen autentisk ”barns värld” som forskaren kan fånga. I stället finns en rad olika kontexter och världar att ta ställning till. Möjligheterna att förstå barns perspektiv, barns intentioner och uttryck för mening är alltid begränsade. Det gäller all forskning, men är särskilt synligt då det rör barn (s. 59).

Johansson (2001) menar också att det inte finns ett sätt att tolka etiska värden på. Hon betonar: ”... vikten av en särskild skicklighet, delaktighet och ansvar av pedagoger både nu och i framtiden” (s. 14). I studiens metod har jag försökt väva samman detta med en respekt för barnets integritet men också för barnets rätt att uttrycka sig och tas på allvar.

Jag har i upplägget och genomförandet haft i åtanke att de elever jag studerar är i ett ”underläge” inte bara för att jag är vuxen och de är barn utan också för att de har funktionssvårigheter i sin kommunikation. Det vill säga, vi har kommunikationssvårigheter och jag som vuxen tar ansvar för att finna en väg att kommunicera. Detta medför att jag som ”forskare” måste vara ytterst medveten om information och kommunikationssätt till och med eleven. Det har därför varit viktigt för mig att ha elevens ”egen” specialpedagog med vid samtalen, en ”rättsgarant”.

Under arbetet med studien har jag varit noga med att följa de principer och rekommendationer som Vetenskapsrådet (1991) givit ut. Dessa är:

Informationskravet, alla som berörts av studien har informerats om syfte och om frivilligheten att delta samt om tillvägagångssätt. Detta har gjorts skriftligt och med en särskilt skriven information till eleven. Vid intervjuerna påmindes eleverna åter om möjligheten att under samtalet avbryta eller att avstå att svara om de ville det.

Samtyckeskravet, utifrån den specifika urvalsgruppen och de etiska dilemman jag brottats med har jag varit noga med samtyckesinformation både skriftligen och muntligen.

Konfidentialitetskravet, Alla har fått information om att alla uppgifter är konfidentiella, att informanterna inte ska kunna identifieras och att uppgifter som lämnats förstörs när uppsatsen redovisats.

Nyttjandekravet, information har getts att arbetet ska leda till en C- uppsats i min utbildning till specialpedagog.

Detta är en C-uppsats men dilemmat mellan resultat och de inblandades rätt till skydd för sin integritet är viktig att reflektera över. Detta har funnits med hos mig i mina etiska överväganden, medveten om: "... att resultat ska kunna granskas av andra kontra den etiska principen om konfidentialitet" (s. 134).

Resultat

Här presenteras tolkningen av det som visade sig under fem observationer i elevernas regionala skolvärldar. Därefter redovisas resultatet från de fyra elevintervjuerna och avslutningsvis presenteras en tolkande sammanfattning, i vilken jag sammanfattar och tolkar elevernas svar för att försöka förstå deras upplevelser av övergångar och delaktighet i beslut om dessa.

Redogörelse och tolkning av observationer

Under studiens fem observationer vilka alla utgick från helklass dvs. elevgrupper på cirka 28 barn kunde jag se övergångar mellan klassrum dvs. regionala världar, mellan arbetsuppgifter och mellan klasskamrater. En av övergångarna visade på elevens delaktighet i beslutet.

Alla *rumsliga övergångar* var från det stora klassrummet där alla elever fanns till ett mindre rum med färre elever. Det mindre rummet kunde vara ett litet klassrum i anslutning till det stora eller ett särskilt litet klassrum för eleverna inom autismspektrum, kallat för "lilla rummet". Lilla rummet ligger inte i direkt anslutning till något av klassrummen. Övergångarna mellan rum var inte många, ibland inte ens en varje lektion men de jag såg var i princip alltid bestämda av någon pedagog utan synlig delaktighet med eleven. Övergångarna verkade vara schemalagda och förutbestämda utifrån ämnet och arbetsuppgifterna. Vid ett tillfälle var en elev missnöjd med sin arbetssituation och ville lämna klassrummet för "lilla rummet". Eleven pratade med sin specialpedagog och bytte arbetsrum. Detta verkade vara en naturlig situation för eleven och visade på delaktighet. Efter bytet av rum visade eleven förnöjsamhet och kom igång i arbete. Under en annan lektions pedagogbestämda övergång mellan rum visade eleven ett tydligt missnöje genom att "låta sig" bli inburen i det mindre klassrummet av en kamrat och sedan stå inne i ett skåp resten av lektionen. Här fanns ingen delaktighet med eleven före övergången. Endast vid ett tillfälle visade sig en rumslig övergång från "lilla rummet" tillbaka till klassrummet. Vid detta tillfälle fick pedagog

påminna eleven om bytet samt fysiskt fösa ut eleven till klassrummet. Här visade eleven en motsträvighet och ingen delaktighet förekom.

Under de lektioner observationerna pågick verkade inte *övergångar mellan rum* ske spontant på elevens förslag, de gånger det hände var inte specialpedagogen (elevens stöd) i rummet. Vid ett tillfälle verkade ett individuellt elevschema styra övergången till "lilla rummet". Att byta rum verkade naturligt för eleverna vid de tillfällen dessa skedde.

Gällande *övergångar i arbetsuppgifter* så visade sig inga sådana där elev förändrade sitt arbete efter eller under dialog med pedagog förutom vid ett tillfälle. Det var tillfället med eleven som själv tog initiativ till byte av rum. Denna elev styrde även sitt arbete i dialog med sin pedagog.

Inga *övergångar mellan kamrater* visade sig om inte pedagogen styrde utifrån arbetsuppgift, då förekom ingen delaktighet i beslut om kamrat. Pedagog bestämde parkamrat.

Jag noterade att det inte fanns några synliga bruksföremål dvs. pedagogiska verktyg i klassrum eller på bänkar som kunde stödja eleven i att bli/ vara delaktig i beslut om övergångar. Om jag noterat detta hade det visat att, ett arbete för delaktighet i övergångar pågick även om de inte visade sig under mina observationer. Bruksföremålet i klassrummen verkade vara detsamma som specialpedagogens stöd och styrning. Då hon inte alltid är närvarande i rummen var eleven utan möjlighet till delaktighet i beslut om övergångar. Här uppstod behovet av spontanövergång vid två tillfällen. Det kan dock ha funnits bruksföremål men att de ej varit synliga för mig.

Observationerna gav mig bilder och kunskap genom att jag fick bli en del av elevens livsvärld och skolans regionala världar. Detta hjälpte mig att utforma intervjuguiden och att sedan genomföra samtalen.

Redogörelse av barnsamtalen/intervjuerna

Elevernas oerhörda vilja att berätta och beskriva under intervjuerna och deras förmåga till uttryck har överraskat och berört mig. Trots min erfarenhet och min förförståelse visar det, att förförståelsen är nödvändig som Gilje och Grimen skrev (2003) för att hålla riktningen men den ger även möjlighet att upptäcka nytt. Under intervjuerna kommer elevernas trivsel på sin skola till uttryck vid flera tillfällen. Jag väljer att nämna det trots att det inte ingår i syftet men jag tänker att det ändå kan hänga ihop med eleverna vilja att berätta, inte bara om det de är nöjda med. Samtalens resultat kommer att redogöras utifrån de indelningar jag hade i intervjuguiden; det rumsliga, det sociala och det didaktiska. Indelningarna beskriver de områden studiens syften vill få kunskap om dvs. övergångar och delaktighet i klassrum, arbetsuppgifter och kamratkontakter. Eftersom urvalsgruppen är så liten beskrivs inte elevernas resultat enskilt utan jag har valt att redovisa deras tankar, känslor och upplevelser som grupp.

Det rumsliga-olika rum att arbeta i

Eleverna beskriver att de har tre-fyra olika rum att arbeta i, varav klassrummet med tillhörande grupprum och det lilla rummet är de som används mest. I studien är klassrummet och det lilla rummet de rum som fokus ligger på. Klassrummen är de rum där alla eleverna i klassen arbetar, ett s.k. vanligt klassrum. Det lilla rummet är beläget en bit bort från

klassrummen och är det rum som finns specifikt för eleverna inom autismspektrum. Här arbetar de ibland tillsammans med sin specialpedagog. I rummet finns få elever samtidigt. Eleverna arbetar mest tid i klassrummet. När eleverna graderar trivseln på Kat-kitt-termometern i dessa två rum får lilla rummet en högre trivselgrad än klassrummet av alla fyra eleverna. Termometern är graderad från 0-10. Ju högre siffra desto högre trivsel (se.bil.VIII).

Eleverna är rörande överens om skillnaden i trivsel:

"... i klassrummet kan det bli lite högljuddare och så i lilla rummet ska man prata mitemellan"

"0 för att det aldrig är tyst i klassrummet, i lilla rummet kan jag jobba lugnt. Där går ju barn som verkligen vill ha lugn och ro".

Ibland flyter graderingarna för några elever och de förklarar detta med att siffrans grad också kan bero på vad man arbetar med och hur ofta de upplever lugnet.

"Från 0-10 i klassrummet och från 5-10 i lilla rummet. Båda kan vara jättebra men det är mer bra i lilla rummet".

"En 10;a för lilla rummet och 10-2 för klassrummet".

"I lilla rummet är det mysigare, dom har så mysiga stolar. Där får jag spela dator".

"Man vill inte vara i det stora. Man kanske vill vara själv".

Men eleverna ser också att det kan vara både och ibland i rummen:

"... det är bra och dåligt i båda rummen".

"... i klassrummet kan fröken hjälpa mig med det som bara hon kan".

Om att ha flera rum att välja på uttrycker alla elever:

"I klassrummet kan jag arbeta med sådant bara fröken (klassföreståndaren) kan hjälpa mig med, i lilla rummet kan jag jobba lugnt och har jag grupprummet måste det alltid vara tyst därinne".

"Man kan vara själv där". (i lilla rummet)

Rumsliga övergångar och delaktighet

Ibland byter eleverna rum att arbeta i, vid dessa tillfällen bestäms övergångarna i princip alltid av klassläraren eller av specialpedagogen som arbetar nära eleverna inom autismspektrum. Barnen är klara över att den vuxne bestämmer men de uttrycker också att de kan be om att få byta rum och att det tillmötesgås. En av eleverna säger sig få bestämma själv. Det verkar då alltid gälla från klassrummet till lilla rummet. För att uttrycka känslorna har eleverna fått använda Kat-kittets ansikten (gubbar) som visar olika uttryck som stöd till de verbala uttrycken (se .bil.IX).

Alla fyra eleverna uttrycker känslor om övergångarna från klassrummet till lilla rummet:

"Det beror på, är jag ensam kan jag känna mig lite rädd men om jag har med mig någon känner jag mig inte så rädd. Då är jag lugn. Det är inte alltid det känns på samma sätt".

"Jag känner mig mitemellan. Glad".

"Jätteglad, lilla rummet är så bra att leka i. Där finns så mysiga stolar. Där lär jag mig andra saker. Det är lugnare".

"Det känns jättebra och lite rädd för en klasskamrat".

Vid övergångar från lilla rummet till klassrummet säger eleverna så här:

"Lite glad. I klassrummet lär jag mig andra saker".

"Asarg. Man vill inte vara i det stora. Man kanske vill vara själv.

"Nervös, för att det ska bli lite högre".

"Ledsamt och lite glad".

En elev är tydlig i sitt tänkande om sin delaktighet i byte av rum.

"Kanske för att jag ska jobba och jag känner vad det är bäst för mig att jobba någonstans".

Eleven tydliggör:

"Om jag inte kan jobba i det stora klassrummet säger jag till Y (specialpedagogen) att, jag kan inte jobba, jag vill gå till lilla rummet, då får jag det".

Sociala övergångar med kamrater och delaktighet

Urvalsgruppen går i en skola som arbetar med inkluderad stödverksamhet vilket medför att eleverna finns dels i sin klass men de har även möjlighet att arbeta i lilla rummet, vilket gäller alla skolans elever inom autismspektrum. Utifrån ett av verksamhetens mål som säger; "att eleverna ska känna sig delaktiga och tillhörande ordinarie klass eller grupp", kan studiens elever arbeta med vem som helst av sina klasskamrater. Detta kan medföra kamratövergångar. Eleverna uttrycker inte att de funderar så mycket på byten av kamrater. Men de ger uttryck för att lilla rummet inte är för alla barn och att den vuxne oftast bestämmer vem som ska arbeta där. Eleverna ger även uttryck för att det ibland är svårt att arbeta tillsammans med klasskamrater. Kat-kittets ansikten (se. bil.IX) har använts som stöd för eleven. Ansiktena har hjälpt eleven att sätta ord på sina känslor/erfarenen.

"Fröken bestämmer. Roligt att ta med sig någon till lilla rummet då blir jag superglad".

"Jag arbetar bara med X i klassrummet och i lilla rummet, ibland med XX".

"Jag vet inte om jag har samma kompisar i båda rummen. Ibland får jag ta med en kompis till lilla rummet. Då känner jag mig nervös och orolig för att jag kanske inte är riktigt bra kompis med en eller inte riktigt vet vad jag ska göra lika mycket så..."

"Jag arbetar ensam eller med fröknar".

"I lilla rummet får man inte arbeta med någon annan för då kanske den blir störd. Men ibland kanske jag får ta med en kompis".

"Ibland är det olika kompisar, ibland är det samma. Fröken bestämmer vem jag jobbar med".

"...samma kompisar, jag vet inte, det är lite olika men på skrivlektionen har vi alltid samma skrivkompis".

"Jag har bara arbetat en gång med X, massor av gånger med XX. Det är samma kompisar som i lilla rummet".

Didaktiska övergångar i arbetsuppgifter och delaktighet

Hur upplever eleverna sig delaktiga i beslut rörande deras arbetsuppgifter och hur upplever de övergångar i arbetsuppgifter dvs. byten av uppgifter? Eleverna är samstämmiga i att klassläraren eller specialpedagogen är den som bestämmer vad de ska arbeta med. De kan själva få vara med och bestämma utformning av vissa uppgifter, annat material eller innehåll i vissa skrivuppgifter. Gällande övergångar i arbetsuppgifter är eleverna samstämmiga i att om de är förberedda på förändring är det lättare. Om övergången leder till en roligare uppgift är det också enklare. Några av eleverna uttrycker stöd vid förändringar från sitt schema.

Även i dessa intervjufrågor (se. bil. V) användes Kat-kittets ansikten (se. bil.IX).

"Om jag får bestämma blir jag glad. Om jag inte får bestämma blir jag asarg".

"När jag får bestämma är jag jätteglad, när jag inte får bestämma... lite skrämmd".

"Jag blir tip-top om jag får bestämma."

"När jag får bestämma känns det hoppigt, lite bra, glad. När jag inte får bestämma är det tråkigt och dumt."

"Fröken säger till när jag ska byta uppgift."

"Om jag inte vill göra det fröken säger, gör jag något annat".

"Jag blir arg om jag inte får bestämma, det kanske är så att jag ska göra något som är svårare. Eller jag skriver något på datorn 3-4 meningar och just ska skriva den sista meningen, så är det slut liksom Då är det good-bye!"

"Någon gång kanske jag kan bestämma själv."

"Det är tråkigt att byta arbete om jag gör något jag gillar. Men jag blir glad om jag får byta till något roligt".

"När jag ska arbeta med bokstäver har fröken bestämt, belöning får jag bestämma. Jag får bestämma lekar när det är fritt."

Här inflikar en specialpedagog att eleven får bestämma ganska mycket vilka färger, hur det ska klippas, limma men ramarna i arbetet med bokstäverna bestämmer fröken.

Tolkande sammanfattning och reflektion av samtalen

Intentionen i studien är att undersöka hur elever inom autismspektrum upplever sina klassrum och övergångar mellan klassrum, arbetsuppgifter och klasskamrater. Men studien vill också belysa elevernas levda erfarenheter av delaktighet i besluten om övergångar. Att få tillträde till elevernas livsvärld var min önskan och att de i samtalen skulle dela med sig av sina erfarenheter. Då ansatsen är livsvärldsfenomenologi är tolkning av samtalen det sätt som jag finner bäst för att ge uttryck för elevernas tankar, känslor och upplevelser. Friberg (2005) skriver och hänvisar till Merleau-Ponty:

Det är genom kroppen vi får tillträde till världen...rummen fylls av berättelser...berättandet underlättar förståelsen. Berättelserna har sin utgångspunkt i kroppen och upplevelsen av kroppen som boning för den erfara kroppen (s. 73).

Friberg fortsätter: "I kommunikation och då särskilt dialogen vävs våra tankar samman...Det innebär ett givande och tagande av tankar som uttryck för att de samexisterar i en "delad värld" (s. 75). Tolkningen från vår delade värld blir här en sammanvävning av det som framkommit under samtalen. Detta har varit av vikt för min tolkande sammanfattning och reflektion. Eleverna uttrycker att de är nöjda med sin skola. Detta visar på anser jag att organisationen av inkluderingen samt pedagogernas arbete ger barnen en känsla av trivsel och möjligheter.

Samtidigt säger de alla fyra att de upplever lilla rummet som lugnare och ett rum de önskar få arbeta oftare i. Barnen säger att den vuxne är den som för det mesta bestämmer var barnet ska arbeta. När jag kopplar detta till verksamhetens mål kan det överensstämja med målet om "... delaktighet och tillhörande i ordinarie klass eller grupp". Det finns även ett mål som säger " att eleverna ska delta i undervisning..." (se.bil.I). Ingenstans står skrivet att undervisning kan bedrivas i både klassrum och i lilla rummet. Här tolkar jag att det finns en ohörsamhet för

barnets uttryck och en bristande flexibilitet vilket kan bero på ett otydligt lokalt styrdokument. Det kan även bero på att pedagogerna tar ett tolkningsföretäde som grundas i diagnoskriterier snarare än individens möjligheter. Jag kan fundera på om pedagogerna runt barnen har en gemensam tolkning av begreppet inkludering? Hur tänker pedagogerna när elev uttrycker önskemål om byte av rum? Är delaktigheten och tillhörande i ordinarie klass eller grupp överordnat barnets behov av lugn och ro? Är elevens uttryck underordnat verksamhetens inkluderingsmål? Min tolkning utifrån intervjuerna är att delaktigheten i klassrummet är överordnat barnets önskan eftersom flexibiliteten verkar saknas.

Att barnen inte upplever sig delaktiga i besluten om var de ska arbeta får mig att fundera på vilken teoribildning organisation och pedagoger grundar sitt arbete på. Eleverna kan sätta ord på och förklara varför de föredrar lilla rummet. Eleverna uttrycker också övergångarna från klassrummet till lilla rummet i positiva uttryck i vilka inte övergångarna från lilla rummet gavs. Detta tolkar jag som att eleverna erfar uttryck i sina kroppar som de kan förmedla till den som frågar. Den känsla eleverna entydigt angav var *lugn och ro känsla*. Min reflektion i detta är att jag är överraskad över hur väl barnen uttrycker sina känslor och förklaringar med hjälp av specialpedagog och visualiseringsmaterialet. Om denna kunskap finns ställer jag mig frågande till den brist på delaktighet i det rumsliga som barnen uttrycker. Är organisation och pedagoger fast i den medicinska föreställningen om autism och dess begränsningar, blir barnet sin diagnos och inte ett barn?

Gällande övergångar i arbetsuppgifter berättar eleverna inte lika enkelt om sina upplevelser trots att de har både upplevelser och tankar. De är dock samstämmiga i att det är pedagoger som för det mesta bestämmer när de ska byta arbetsuppgift. Jag förstår av samtalen tillsammans med reflektioner från observationerna i klassrummen att skolkulturen är ganska "traditionell". Med det menar jag pedagogstyrd överlag, det finns tillfällen när eleven är delaktig men även då syns lärarens styrning. Detta kan bidra till svårigheten för de intervjuade eleverna att svara på frågan, de är helt enkelt inte vana vid att vara delaktiga när de kan byta eller förändra arbetsuppgift. Eleverna uttrycker inga synpunkter på att pedagogerna bestämmer men de uttrycker motsträvighet och arga känslor när övergångarna inte medför det de önskar. Det finns ändå tydliga uttryck hos eleverna av glädje när de själva får bestämma. I samtalen uppfattar jag att om eleverna känner till övergångarna i tid så upplever de förändringen som mindre svår. I intervjuerna berättar inte eleverna om hur de får hjälp att klara övergångar i arbetsuppgifter som de uttryckte kunde vara svåra. Detta tolkar jag som att eleverna inte är vana och tränade till att vara delaktiga i beslut rörande deras arbetsuppgifter. I samtalen om övergångar i arbetsuppgifter uppfattar jag att eleverna både erfar och kan uttrycka sina känslor och tankar till den som frågar. Beror den bristande upplevelsen av delaktighet på verksamhetens plan, pedagogers kompetens eller blir barnet även här sin diagnos?

Att fånga elevernas upplevelser av övergångar i kamratrelationer var ännu lite svårare. Eleverna verkade inte ha tänkt på att det för det mesta är samma elever som arbetar i lilla rummet och att inte alla klasskamrater arbetar där. De uttryckte att elever som arbetade i lilla rummet gjorde det för att det var ett lugnare rum. En elev förklarade tydligt att hennes varande i lilla rummet berodde på att hon har autism. Men jag kunde inte uppfatta att eleverna kopplade dessa tankar till varför andra klasskamrater inte arbetade i lilla rummet. Organisationen verkade inte medvetet erbjuda övergångar mellan kamrater i klassrummen. Eleverna är sin mesta skoltid i det stora klassrummet.

Att få ta med sig en kompis till lilla rummet var något alla fyra uttryckte glädje över och min tolkning är då att en kompis är en klasskamrat, vilken som helst som det fungerar bra med. Att få ta med en kompis till det rum de upplevde lugn och ro i och där det också erbjöds andra aktiviteter ibland var glädjefyllt. Här är det inte enkelt att tolka om det är klasskamraten eller lugnet eller både och som står för glädjen. Jag tolkar det mest som en kombination. Att arbeta inkluderande kräver att det medvetet arbetas med socialisering i klassen, på skolan. Många barn inom autismspektrum interagerar och kommunicerar på andra sätt än barn inom "standardutvecklingen" (Gerland, 2010). I denna studie erfar eleverna glädje i sina kroppar när övergångar mellan kamrater skedde. Vid dessa tillfällen förstod jag av barnens berättelser att de fick ta med en kompis till lilla rummet och där arbeta med en uppgift. Den vuxne bestämde eller erbjöd möjligheten utifrån uppgiftens karaktär. Jag hör inte att barnen uttrycker att det finns någon delaktighet i dessa beslut mer än som tillfälligheter. Jag tolkar här elevernas "omedvetenhet" om kamratövergångar som att alla barn i klassen är kamrater men ibland arbetar de i olika rum utifrån vuxenbeslut. Detta skulle också kunna tolkas som att barnen upplever sig som en elev som alla andra och den vuxne bestämmer vilka som får arbeta tillsammans. Utifrån mina egna reflektioner om vad delaktighet innebär så undrar jag vad som skulle hända här om man tillät eleverna inom autismspektrum att verkligen bli delaktiga dvs. kamratövergångar kan ske när eleven upplever behovet och att det inte är pedagog eller arbetsuppgift som styr kamratvalet. Intervjuerna och observationerna visar inte på att det finns ett medvetet arbete med kamratrelationer och övergångar i klassrummen. Eller är det ett resultat av ett medvetet arbete som synliggörs här. I verksamhetsplanen uttrycks tydligt målet om delaktighet och tillhörande i ordinarie klass eller grupp. Visar då upplevelserna av kamratövergångarna att de inkluderade barnen inkluderas på normalitetens villkor?

Samtalen visar att dessa fyra barn inom autismspektrum är kompetenta att uttrycka sina tankar, känslor och upplevelser om övergångar och delaktighet i beslut om dessa. Deras uttryck är inte mångordiga men ändå tydliga och lätta att ta till sig. Hur ska då skolan som organisation och skolans pedagoger ta denna kompetens till sig och lyssna till barnen?

Alla styrdokument internationella som nationella skriver att vi ska ta hänsyn till individens behov och möjligheter. Dessa barn ska nå kunskapsmålen, hur ska de göra det om vi inte lyssnar in deras ord och tar hänsyn till dem i utformandet av undervisningen? Att detta gäller alla barn är för mig självklart men studiens urvalsgrupp är barn inom autismspektrum med sina specifika lärstilar och behov av anpassningar. Återigen undrar jag om skolans undervisning och utbildning formas utifrån deras diagnos. Kan denna studie bidra med kunskapen att barn inom autismspektrum som andra barn kan uttrycka vad de erfar om vi lyssnar, är nyfikna och skapar kommunikationsmöjligheter. Att vi skolan vågar variation!

Diskussion

I detta kapitel presenteras en reflektion kring mitt val av forskningsområde, forskningsansats och metoder. Därefter görs ett försök att knyta an tolkningarna och resultaten till några av de centrala begrepp som låg till grund för forskningsområdet i studien.

Metodologiska reflektioner

När jag valde forskningsområde, forskningsansats och metoder till denna studie upplevde jag att de stämde väl överens med mina egna värderingar, erfarenheter och syn på undervisning. De teorier och inriktningar studien grundar sig på är den medicinska traditionen, den

biopsykosociala inriktningen och den sociokulturella teoribildningen, trots olikheter är de i samklang med varandra. Jag finner denna samklang nödvändig eftersom urvalsgruppen är just barn inom autismspektrum. För att möta dessa barn i en inkluderande skola finns det så många perspektiv, föreställningar och vanor som vi alla måste brottas med. Jag kan därför se att alla de teorier/inriktning jag angett bör finnas med för att det finns så många ingångsperspektiv i det inkluderande synsättet runt dessa barn. Här finns inte plats för rätt eller fel, här finns endast plats för samverkan.

Kanske någon annan i en liknande studie valt ett tydligt sociokulturellt perspektiv vilket kunnat synliggöra att barn inom autismspektrum lär sig och utvecklas som andra barn men förmodligen med andra pedagogiska metoder. En sociokulturell utgångspunkt kanske kunde intresserat sig specifikt för samspelet mellan barnen och hur det påverkat barnet med autismspektrumdiagnosens språkutveckling. Kanske ett sociokulturellt perspektiv skulle kunna synliggöra inlärdas mönsters påverkan i skolan i samverkan med medicinsk tradition. Någon annan forskare skulle kunna stödja sig mer på den medicinska traditionen och kanske hävdat diagnoskriterier som en anledning till att inte stödja eller stödja elevens delaktighet. Kanske forskning utifrån en medicinsk tradition skulle finna faktorer som stödjer flexibel inkludering. Men då detta är en studie inom det specialpedagogiska forskningsfältet vill jag att studien ska representera, ett tvärvetenskapligt förhållningssätt, en tvärvetenskaplig samverkan.

Att välja livsvärldsansatsen blev en möjlighet att få tillträde till barnens livsvärld. Att i möten kunna få ta del av barnens uttryck och erfarenheter och lita på dem var avgörande. Bengtsson (2005) skriver att den pedagogiska forskningen utifrån ett livsvärldsperspektiv innebär att de som ska studeras såväl som forskarna är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar. Han liknar det vid en brygga mellan forskarens och de studerades livsvärldar (s. 39-40). Denna brygga anser jag att delandet av livsvärldar var i våra gemensamma samtal, intervjuerna.

Bengtsson (2005) menar också "En livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor. För detta krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten" (s. 37).

Eftersom jag i studien utgått endast från elever inom autismspektrum och medvetet valt att inte intervjua några vuxna blir metoderna viktiga. Jag ville fånga livsvärldar hos barn som anses ha svårt med kommunikation och interaktion och jag var då tvungen att lita till möten där kommunikation och interaktion ändå skulle ge mig tillgång till deras livsvärldar. Min erfarenhet och förförståelse gjorde att jag använde mig av "tolk"-funktionen och Kat-kittet i intervjuerna. Som del av metod var de viktiga för att jag skulle få den djupare förståelsen för elevernas upplevelser och erfarenheter. Men jag tror också att det bidrog till det avspända och positiva intervjuklimat som blev. Jag var innan intervjuerna inte säker på att eleverna verkligen skulle delge sina upplevelser och erfarenheter till mig. Denna kunskap och erfarenhet blir för mig en konkret och levd mening. Jag behöver inte leva mig in i andras liv för att förstå deras handlingar. Detta blir som Bengtsson (2005) skriver "... utgångspunkten för fördjupad och vidgad kunskap om andra och medlet är kommunikation och interaktion" (s. 41). Med denna studie visar jag att barn inom autismspektrum har möjlighet att kommunicera och interagera om sina upplevelser, känslor och erfarenheter om vuxna kan hitta bruksföremål som kan hjälpa till.

Studien ger oss pedagoger vägledning i det nya arbete som ett inkluderande klassrumsarbete innebär. Ett arbete tillsammans med *alla barn* vilka historiskt varit exkluderade men som vi idag har i samma klassrum. Detta kräver nya metoder och ett förhållningssätt som bygger på nyfikenhet, kommunikation och variation.

Resultatdiskussion

Resultaten i studien kan kanske uppfattas som tunna och inte komma med så mycket nytt. Jag kan kritiskt tänka att jag borde intervjuat fler elever än fyra. Men samtidigt är de ordknappa uttrycken från eleverna fyllda med information som jag ändå tror överraskar många. Dessa elever är ibland ordknappa men det betyder inte, att de inte upplever och erfar det som alla vi andra gör, detta har studien visat. Jag kan även utifrån resultaten kritiskt tänka att jag kunde/borde haft med frågor om bruksföremål kopplat till underlättande av övergångar och elevernas delaktighet i beslut. Eleverna hade kunnat få beskriva sina bruksföremål och hur de användes. Jag kan idag se att detta förmodligen kunnat bidra till ett synliggörande av metoder och ett fylligare resultat. I resultatdiskussionen har jag valt några viktiga begrepp där mina reflektioner är lite fylligare.

Något jag reflekterat alltmer över under tolkningsfasen och bearbetningsfasen är *min egen förförståelse*. Den har bidragit med mycket som jag ser skapat det goda utfallet i samtalssituationerna men jag kan även se att vid formandet av intervjuguiden så har nog min förförståelse bidragit till elevernas svårigheter att svara på frågorna om övergångar i kamrater och arbetsuppgifter. Min reflektion och slutsats av detta är att jag har utgått från min egen erfarenhet och mitt eget synsätt på undervisning och anpassad pedagogik. I den är elevens delaktighet i skolarbetet och att ta barnets perspektiv centralt. Om då inte barnen är vana vi detta utan finns i en mer lärarstyrd och traditionell skola förstår de inte riktigt mina frågor om delaktighet och övergångar. Min egen förförståelse kan också ha bidragit till att synliggöra elevernas upplevelser av övergångarna och bristande upplevelser av delaktighet. Jag kan å andra sidan se att förförståelsen bidrog till att jag använde mig av tolk och visualiseringsmaterialet i intervjuerna, jag litade verkligen på min egen kunskap om kommunikationsvägar. Förförståelsen var också med i beslutet att endast intervju barnen. Kanske skulle intervjuer med pedagoger eller fler observationer utifrån arbetssätt varit att föredra men min intention har varit att lyssna till barnet, synliggöra det osynliga barnet. Med det menar jag att barnet ska synliggöras istället för våra föreställningar om diagnosen autismspektrum. Jag har inte heller varit intresserad av att synliggöra de vuxnas eller pedagogers föreställningar och tankar.

Inkludering betyder att skolan ska möta alla elever, skapa förutsättningar för lärande. Att arbeta inkluderande kräver kunskap om barns olikheter, förutsättningar och möjligheter att nå målen. Gällande barn inom autismspektrum som är ett medicinskt funktionshinder påtalar Gillberg och Peeters (2001) vikten av professionell skolning, pedagogik och lärande. De menar att personal ständigt måste förkovra sig för att kunna arbeta med elever inom autismspektrum. När jag kopplar ihop detta med min studie och Tinglevs (2005) tankar om pedagogiska perspektiv i svensk skola visar det på inkluderingens alla utmaningar. Tinglev menar:

... att i ett relationellt perspektiv har alla på en skola ansvar för att elever i svårigheter får stöd och hjälp, i första hand i en inkluderande undervisning där elever blir delaktiga och bekräftas. I det kategoriska perspektivet ses elevens

svårigheter som individbundna, skolan upptäcker elever med svårigheter och specialutbildad personal tar ansvar och ger kompensatoriskt stöd (s. 49).

Tinglev diskuterar vidare att dessa två perspektiv ska ses som motstridiga men inte varandra uteslutande, vilket betyder att båda perspektiven kan finnas på en skola. I denna studie finner jag att eleverna med autismspektrum rör sig mellan dessa perspektiv varje dag. De är inkluderade i en "vanlig" klass och de ska delta i klassens undervisning så mycket som möjligt tillsammans med "egen specialpedagog". Elevernas uttryck i studien visar på att skolans stödverksamhet lyckats i det att eleverna inom autismspektrum inte uttrycker att de känner sig annorlunda eller att de andra eleverna är annorlunda. Studien visar här på en tydlig styrning från pedagoger och att man arbetat och lyckats med de sociala målen där verksamhetsplanen också visar på arbetssätt att använda. Ändå kvarstår tankar hos mig som Cohen (1998) väckt om människor inom autismspektrums ständiga kamp om att smälta in i umgänget med de "normala". Räcker barnens energi till att också arbeta för och nå kunskapskraven i svensk skola?

Att lyssna till det barnen erfar och ha med dem i beslut rörande deras undervisning och utbildning, *delaktighet och inflytande*, ser jag som en självklarhet i en skola på 2000-talet. Om vi inte lyssnar till barnen kan jag se en stor risk för att eleverna inom autismspektrum inte når kunskapsmålen. Sainsbury (2009) skriver att hennes erfarenhet av att undervisas tillsammans med andra handlar mer om en ideologi med en social aspekt vilken är överordnad den enskildes möjligheter att tillägna sig kunskaper. Eleverna i studien uttrycker att de vill arbeta i en lugn miljö, lilla rummet, men också att de inte kan påverka beslut om var de ska arbeta. Min tolkning av detta blir att här finns risk för att eleverna inte når kunskapsmålen. Samtidigt är jag både nyfiken och förvånad över att eleverna inte upplever sig delaktiga i annat än belöningar, färg mm. Var finns delaktigheten i utformandet av arbetet? Är denna brist som eleverna uttrycker en "tradition" från exkluderande verksamheter, att vuxna tar tolkningsföreträdet och att man arbetar med de sociala målen på bekostnad av kunskapsmålen? Eller är det så att specialpedagogerna inte har skolans kunskaps och metodkunskaper? Eller är det kanske så att verksamhetens pedagoger ser barnet som en diagnos och inte som ett barn som kan vara delaktig och ha inflytande? Svar på dessa frågor ger inte studiens resultat men den väcker dessa frågor att reflektera över.

Att i skolans värld ta *barnets perspektiv* blir därför utifrån denna studie att verkligen lyssna till barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening och ställa diagnosers namn åt sidan. Att skolans organisation och pedagoger vidgar sina horisonter och vågar lita till och frågar efter barnets uttryck. Detta kan då sammanflätas med den *anpassade pedagogik* de tvingas utveckla i klassrummen så att både kunskapsmål och sociala mål kan nås. Här kan då diagnosers innehåll pedagogiseras och även det sammanflätas med barnets uttryck. Detta behöver då inte betyda att elever inom autismspektrum ska vara i det vanliga klassrummet så mycket som möjligt. Kanske några ska det beroende på hur och var de lär sig och studerar bäst. Att medvetet arbeta med att vi är olika och behöver olika är att vidga normalitetsbegreppet och verka för pluralism i skolans värld. Variation måste bli rutin! som Vernersson (2007, s. 38) skrev. Förhoppningsvis kan verksamhetens pedagoger få syn på barnens förmågor och ta deras perspektiv och tillsammans utveckla verksamheten.

Elevernas berättelser i studien har handlat om upplevelser av olika övergångar och delaktighet i beslut om dessa. Genom att få lyssna och ta del av dessa har min livsvärld och barnens livsvärldar mötts, kunskap och förståelse har skapats. Resultaten har inte varit märkvärdiga men jag tror ändå att en del av skolans pedagoger slås av elevernas förmåga till uttryck om sig

själva och sina upplevelser men också om andras uttryck. Syftet med studien har aldrig varit att generalisera så resultaten gäller bara för dessa fyra elever i denna skolas inkluderande verksamhet.

Specialpedagogiska implikationer

Att ta resultatet i den här studien in i ett specialpedagogiskt arbete på alla skolans nivåer är viktigt om skolan ska bli en inkluderande skola. Att alla elever finns med och att variation blir metod först då kan en flexibel inkludering skapas. Detta kommer att ta tid, få ta tid och specialpedagogen och speciallärares roller kommer att vara betydelsefulla.

Ett av specialpedagogens uppdrag är att tillsammans med rektor och elevhälsoteamet arbeta med skolutveckling. Skolledarnas attityd till funktionshindret och vikten av fortbildning till personalen påverkar synsätt, yrkesroll, arbetsmetod och samverkan skriver Berhanu och Gustafsson (2009). Att på *organisationsnivå* skapa rumsliga miljöer där barn inom autismspektrum kan arbeta i sin stora klass men även kunna välja rum som erbjuder lugnare studiemiljö är en uppgift för specialpedagogen. Rum som är anpassade för elever inom autismspektrum och är utrustade även med teknik och annat material som eleverna kan tänkas behöva. I organisationen krävs också att all personal har en grundkunskap om elever och dess variation av behov. Att all personal på skolan har en grundutbildning om autismspektrum är en förutsättning för ett gott förhållningssätt där elever förväntas vara delaktiga i sitt lärande och i sina studier. Mer specifik kunskap behöver de pedagoger som möter elever inom autismspektrum i det pedagogiska arbetet men då framförallt utifrån individens behov. Här finns specialpedagog och speciallärare som den kompetens som tillsammans med skolsköterska och kurator arbetar för att personal får tillgång till kompetensutveckling. På organisationsnivån framhålls vikten av specialistkunskap, kollegor eller stödteam, flexibelt stöd till läraren och kompetensutveckling menar Berhanu och Gustafsson. En kompetensutveckling som kan vara extern men också en kompetensutveckling som specialpedagog och speciallärare kan hålla i. Specialpedagog fyller i arbetet en viktig handledande funktion för pedagoger i skolan.

På *gruppnivå* är specialpedagog och speciallärare viktiga i möjliggörandet av hur klassrumsmiljö, metoder samt att grupperande av elever varierar. Att specialpedagog arbetar tillsammans med pedagoger och elever runt klassrumsmiljöer, metoder mm. är nödvändigt i en inkluderande skola. På gruppnivå fyller även det didaktiska arbetet en viktig funktion för specialpedagogen. Att kartlägga och observera i klassrummen och föra pågående samtal med pedagoger om metoder, anpassningar mm. är en del av specialpedagogen och speciallärares svåra uppgift då synsätt i skolan fortfarande speglar ett kategoriskt perspektiv. Berhanu och Gustafsson (2009) skriver om faktorer Skolverket funnit har direkt inverkan på elevers delaktighet som t.ex. bristande "class room management", svag pedagogisk differentiering inom klassen, ett mindre väl utnyttjande av specialpedagogers kompetens mm. Detta visar på specialpedagogernas viktiga funktion tillsammans med EHT och rektorer. Här kan viktiga samarbetspartners även vara olika professionella från Habilitering, BUP eller BNK som ofta finns med i elever inom autismspektrums liv.

På *individnivå* har specialläraren den viktiga didaktiska kunskapen om eleven inom autismspektrums specifika inlärningsbehov och ämneskunskaper. Specialläraren kan då möjliggöra den lärandesituation som behövs för eleven. Specialpedagog och speciallärare skapar det individuella stöd och anpassning eleven behöver utan att det blir en "inlåsningseffekt" i små fasta grupper. En specialpedagog ska i arbetet med elever inom

autismspektrum arbeta för att deras livskvalite i skolan blir god. Att som Gerland (2011) menar att vi "neurotypiska" människor måste fundera på om det alltid är bättre att bete sig som "alla andra" och hur viktigt det är att peka på hur olika människor är trots samma diagnos (s.85) är tankar att ha med sig. En specialpedagog och en speciallärares kunskaper är också nödvändiga när det gäller att bevaka elevers rättigheter vid ÅP-skrivning, dokumentation och vid betygssättning. Att verka för att pedagoger har kunskap om t.ex. "PYS-paragrafen" vid bedömningar.

Specialpedagogens uppgift är också att verka för att det tvärvetenskapliga perspektivet när det gäller studiens elevgrupp. Detta gäller arbete inom elevhälsan men också utanför skolan. Samverkan mellan de professionella verksamheter där eleven finns med, utbyte av kunskap som gynnar elevens lärande och utveckling är en uppgift som specialpedagoger kan och bör vara med att utveckla. Fischbein (2007) tydliggör vikten av detta när hon beskriver tvärvetenskapliga forskningsprojekt:

Jag tror att detta är en framkomlig väg när det gäller att utveckla specialpedagogiken till ett område som kan ge kunskaper om hur vi förebygger ohälsa, marginalisering och utslagning i skola och samhälle (s.31).

Det finns en nivå till som måste nämnas och det är den *övergripande organisationsnivå* som kan se olika ut beroende på var i Sverige skolan är belägen. Specialpedagogen har tillsammans med rektor och elevhälsa ytterligare en viktig uppgift för elever inom autismspektrum. Att bidra med kunskap till beslutsfattare om vad dessa elever kan behöva för att finna studiero och trygghet i skolan och vad de behöver för att kunna klara kunskapskraven enligt LPO 11 och vad de behöver för att kunna uppleva delaktighet. Fischbein (2007) menar att samhällets beslutsfattare har en skyldighet att se till inte bara styrdokumentet utan också att de på organisations-, grupp- och individnivå leder till det önskade resultatet (s.27). Det är lätt för de som inte möter elever inom autismspektrum i ett dagligt pedagogiskt arbete att som Gerland skriver (2011, s.185) tro att autismspektrum är ett problembeteende som under ytan beror på samma svårighet och visar sig på samma sätt. Men verkligheten är att problembeteendet visar sig på olika sätt och behöver mötas på olika sätt. Därför behöver specialpedagoger m.fl. sprida budskapet "*Variation måste bli rutin!*" som Vernersson (2007,s.38) skrivit. I detta arbete är specialpedagoger och speciallärare oundgängliga.

Vidare specialpedagogisk forskning

Att fortsätta forska inom skolans inkluderingsarbete är nödvändigt eftersom inkludering är ett förhållandevis nytt begrepp i skolan som dessutom tolkats olika. Det jag önskar framförallt för elever inom autismspektrum är forskning som utgår från hur barnet erfar sin skola och sitt lärande. En forskning som har barnets perspektiv för att främja organisation och metoder som möjliggör en skola för alla. En skola som bidrar till att även elever inom autismspektrum når kunskapsmålen. *Vad behöver denna elev för att nå kunskapsmålen? Vad är det optimala för att främja kunskapsutveckling och social utveckling? Hur arbetar skolan och vilka metoder är gynnsamma för detta? Hur ser en skola ut som genomsyras av flexibel inkludering? Hur kan en skola organiseras rumsligt för att övergången främjas?*

Jag önskar också att en tvärvetenskaplig forskning kommer tillstånd som bygger på samverkan mellan de olika teoribildningarna representerade i skola, sjukvård och habilitering.

Hur kan en fungerande samverkan se ut och vad menas med fungerande? Hur kan information och dokumentation gynna barnets skolsituation? Kan dessa tre viktiga för barnet verksamheter utbyta kunskap och erfarenheter, på vilket sätt?

En forskningsstudie i hur Kat-kittets (2008) användande kan vidga eller krympa horisonter för barn inom autismspektrum. *Studera barns utveckling när de tillsammans med pedagog börjar använda Kat-kittet?*

Oavsett ingång i forskning finner jag att specialpedagogisk forskning bör vara tvärvetenskaplig och helst kopplad till basverksamheten alltså skolan. Det är absolut nödvändigt att vardagsarbetet i skolan och forskning verkar närmare varandra för att inte historien ska upprepa sig som vid införandet av inkluderingsbegreppet, då vision, forskning och skolvardag gick i otakt. Gällande denna studies urvalsgrupp är samverkan ett måste för att barnets erfarenheter ska komma fram och utveckla skolan.

En annan spännande forskning vore att samla in barns berättelser om sin skolvardag, kanske en speciell dag, en speciell årskurs eller alla årskurser beroende på forskningsfrågan. Men barns berättelser om sin skola när de fortfarande är barn är en bristvara. Eftersom det finns specialskolor för barn inom autismspektrum och vanliga skolor med grupper för dessa barn samt skolor som arbetar inkluderat som skolan i den här studien vore deras berättelser intressanta och lärorika att ta del av. Här kan frågeställningar skapas utifrån tvärvetenskaplig samverkan.

Som avslutning i denna uppsats kan jag tänka mig en tvärvetenskaplig forskningsstudie med syftet att ta reda på var i våra skolor fanns dessa barn inom autismspektrum tidigare, dessa osynliga barn som knappt finns att finna i historisk dokumentation mer än tillsammans med andra barn inom särskolan eller specialskolor. *Synliggör dessa barns skolgång både i historiskt men också i nutids perspektiv.*

Låt dessa barn få vara synliga barn med sina olika behov som alla barn och inte ett osynligt barn med diagnos inom autismspektrum, som får oss vuxna att glömma, osynliggöra barnet och dess erfarenheter!

Referenslista

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2009). *Kunskapsbildning i specialpedagogik*. (s. 9-28). I A. Ahlberg (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Autismforum (2011) *Om termen Autismspektrum*. Hämtat 2011-10-02 från http://autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/autismspektrumet/hypotesen_om_ett_autismspektrum/

Berhanu, G & Gustafsson B. (2009). *Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder*. I A. Ahlberg (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. (s. 9-58). I J. Bengtsson (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Berndtsson, I. (2005). *Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället*. (s. 81-104). I J. Bengtsson (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Björck-Åkesson, E & Nilholm, C. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Brodin, J & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Callesen, K & Möller Nielsen & A Attwood, T. (2008). *Kat-kittet Kognitiv Affektiv Träning*. Cat-kit.com ApS.

Cohen, S. (1998). *Fokus på autism*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.

Dale, E.L. (1998). *Lärande och utveckling i lek och undervisning*. (s. 33-59). I I. Bråten (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. I: J. Tössebro (red) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Fischbein, S. (2007). *Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv*. (s.17-35). I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm. Vetenskapsrådet.

FN:s Allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna. www.manskligarattigheter.gov.se.

Foucault, M. (1975). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.

Friberg, F. (2005). *Patienten som vill veta och förstå*. I J. Bengtsson (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Gerland, G. (1996). *En riktig människa*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Gerland, G. (2010). *Arbeta med Aspergers syndrom. Hantverket och den professionella rollen*. Enschederdalen: Gunilla Gerland och Pavus Utbildning AB.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos
- Gillberg, C & Peeters, T. (2001). *Autism medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura.
- Gillberg, C. (2011). *Asperger syndrom – normala, geniala nördar*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, R. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Greene, R. (2011). *Vilse i skolan*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003, årg.8 nr 1-2. s. 12-23.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber AB.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003, årg.8 nr 1-2. s. 42-57.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarnens världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, I. (2007). *En annorlunda barndom*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Kinge, E. (2008). *Barnsamtal-den framgångsrika samvaron och samtalets betydelse för barn med samspelssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Korczak, J. (1998). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Larsson, Abbad, G. (2007). *Aspergern, det är jag. En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom*. Institutet för Handikappvetenskap. Linköpings universitet & Örebro universitet. Linköping/Örebro.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, M.(2011). *Flexibel inkludering*. www.autismforum.se.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2008). *Från Vygotskij till Lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildnings AB.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003, årg.8 nr 1-2. s. 101-113.

Sainsbury, C. (2009). *Martian in the playground. Understanding the Schoolchild with Asperger's Syndrome*. London: SAGE Publications.

SFS 2011:185. *Skolförordning*. Utbildningsförvaltningen. (2011). www.riksdagen.se

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensk författningssamling. (2008). *Diskrimineringslagen 2008:567*. www.riksdagen.se.

Svenska Unescorådet. (2008). *Salamanca-deklarationen om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. <http://www.unesco.se>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts. (Bokförlaget Prisma).

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter*. Avhandling för doktorsexamen. (Umeå 2005:200 492). Umeå Universitet.

Torstensson-Ed, T. (2003). *Barns livsvärld*. Lund: Studentlitteratur.

Tössebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (2011). *Skollagen (2010:800). Med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Utrikesdepartementet. (2008). *FN; s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. SÖ 2008:26.

Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Wing, L. (1996). *Autismspektrum Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura.

Winter, M. (2008). *Aspergers syndrom-vad lärare behöver veta*. Stockholm: Liber AB.

World Health Organisation. (2003). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World health Organisation.

Bilagor

Bil. I

VERKSAMHETSPLAN [REDACTED] – INKLUDERAD STÖD VERKSAMHET

Verksamhet inriktad på att stödja elever i behov av särskilt stöd så att de kan få inkluderad undervisning och omsorg inom ordinarie klass eller grupp.

Mål:

- att eleverna ska känna sig delaktiga och tillhörande ordinarie klass eller grupp.
- att eleverna ska delta i undervisningen i skolan och i aktiviteter på fritidshemmet.
- att eleverna ska följa och uppnå läroplanens mål.

Arbetssätt:

- rutiner som är liknande varje dag och varje vecka.
- tydlig och strukturerad dag med individuellt schema som tydliggörs för eleverna genom bild och text.
- vi använder samtal, berättelser och bilder som hjälpmedel för att förstå och tolka sociala situationer.
- stöd i kamratkontakter och lek genom t ex samtal, förberedelse, tolkning, ta kontakt.
- lära strategier för att klara det som upplevs svårt.
- stärka självförtroendet hos eleverna genom att ha ett förhållningssätt där vi förväntar oss framsteg och gör det möjligt att lyckas.
- uppmärksamma elevernas framsteg kontinuerligt och tydligt.
- vuxenstöd och handledning för eleverna vid svåra situationer.
- dagen och de olika aktiviteterna utvärderas löpande tillsammans med eleverna.
- kontakt med föräldrar genom: skoldagbok, "brabok", samtal dagligen när eleverna hämtas och lämnas, utvecklingssamtal. Möjlighet finns även för andra samtal vid behov.
- pedagogerna har nära samarbete med övrig personal.

Organisation:

Personal: En pedagog heltid, tre pedagoger halvtid (läsåret 09-10).

Barnen har skola och omsorg för tiderna 7.00 till 16.30 alla veckodagar.

Arbetslagsplanering då all personal träffas, 50 minuter/ vecka.

Pedagogisk handledning, 1h, ca 1 gång/månad, ledd av specialpedagog [REDACTED]

Psykologisk handledning, 1.5 h, ca 1 gång/tredje vecka, ledd av psykoterapeut [REDACTED]

September 2011

Information om studie till berörda pedagoger i

För att vara säker på att ni alla pedagoger fått kunskap om den uppsats jag håller på att skriva skickar jag er denna information. Några av er har tidigare fått information och förfrågan av mig, någon av en pedagog och kanske jag missat någon. Så för att vara på den säkra sidan.

Min studie ska försöka få kunskap om hur barn inom autismspektrum inkluderade i "vanlig" klass upplever delaktighet på olika sätt. Min utgångspunkt är att försöka förstå barnets upplevelse av detta och jag kommer att skriva utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Det betyder att jag kommer att tolka det jag ser och det barnet säger. För mig är barnperspektivet centralt, så jag kommer inte att titta på eller intervjua pedagoger, inte heller föräldrar. Jag hoppas att arbetet ska kunna bidra med kunskap som är viktig när elever inom autismspektrum inkluderas. Den lilla kunskap som finns idag grundar sig oftast på vuxna personer inom autismspektrum som ser tillbaka på sin skoltid. Kunskap grundat på tolkningar av diagnoskriterierna är också vanliga. Att barnet kommer till tals är mig veterligen inte så vanligt men oerhört viktigt anser jag.

Jag kommer att vilja göra observationer i era klassrum (oanmält) vid några tillfällen. Observationerna kommer att vara kortare eller lite längre stunder. Jag kommer sedan vid annat tillfälle vilja intervjua några barn som hjälpt mig att välja ut. Dessa barn vill jag träffa tillsammans med (ev. annan pedagog) vid 1-2 tillfällen/barn. Det mesta av detta arbete ämnar jag göra innan novemberlovet men det beror på om det är ok för er, föräldrar och barn. Därför kan det behövas någon vecka till i november.

De föräldrar vars barn jag vill observera och intervjua är tillfrågade och om ni pedagoger inte säger nej till mig så ämnar jag starta allteftersom föräldrarna lämnat sitt godkännande. Jag kommer framförallt att få hjälp av i kontakten med barnen och i intervjuerna.

Jag har fått tillåtelse att göra denna studie av rektor och områdeschef.

Har ni frågor får ni gärna höra av er. Vill ni inte att jag kommer till klassrummet och gör observationer önskar jag att ni hör av er snarast i v. 40, annars tänker jag att det är ok.

Mvh Elisabeth Stigert

[redacted] den / 2011

Förfrågan till föräldrar om deltagande i studie om barns upplevelser i skolan.

Jag heter Elisabeth Stigert och arbetar som specialpedagog på [redacted]. Under hösten 2011 ska jag skriva en C-uppsats i specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Till min hjälp kommer jag att ha en handledare, Inger Berndtson från Göteborgs Universitet. Uppsatsen kommer att utgå från ett barnperspektiv där syftet är att få mer kunskap om hur barn inom autismspektrum upplever sin delaktighet i en inkluderande skola. Jag vill ta reda på hur barnet upplever, tänker och känner när det går mellan och arbetar i klassrum och litet grupp. Är de delaktiga eller inte i beslut om var de arbetar och hur upplever de detta? Att lyssna på elevernas erfarenheter och tankar kan bidra till förståelse av elevernas behov och möjligheter och därmed till utveckling av inkluderande verksamheter för barn inom autismspektrum. Jag kommer att samla information från eleverna genom observationer och intervjuer. Då det inte finns många studier eller annan forskning av dessa elevers egna upplevelser kan denna studie komma att bidra med viktig kunskap.

För att kunna förstå elevernas upplevelser och kunna formulera intervjufrågor behöver jag få er tillåtelse att vara med under skoldagen och göra observationer utifrån syftet med studien. Observationer behöver göras vid 2 tillfällen för varje barn under kortare eller längre stunder beroende på om förflyttningar sker. Barnet kommer inte att veta varför jag finns i rummet just då.

Jag önskar få intervjua elever om detta och kommer att anpassa intervjuerna så att de passar elevens kommunikationssätt och möjligheter. Fyra elever kommer att bli intervjuade vid 1-2 tillfällen var under ca 20 minuter. Som stöd för elever och mig kommer en av de specialpedagoger som eleven är trygg med att närvara. Eftersom jag är van att vara i klassrummen på skolan vet eleverna oftast vem jag är, jag är lite bekant. De har också mött mig under de observationer jag önskar göra innan intervjuerna.

Det är frivilligt att delta i studien och deltagandet går att avbryta när som helst. Eleverna kommer i uppsatsen beskrivas så att vare sig de inte ska kunna kännas igen. Allt insamlingsmaterial kommer i enlighet med etiska regler att förstöras när studien är klar.

Om ni ger Er tillåtelse kommer jag att förklara studien för barnet och be om tillåtelse från barnet, men det gör jag muntligen. Jag kommer även att överlämna ett brev med skriftlig information som ert barn får skriva under. Självklart kan sedan barnet sedan ändra sig och dra sig ur studien.

Jag svarar gärna på eventuella frågor; Elisabeth Stigert [redacted]

Vänliga Hälsningar

Bil. III

██████████ / 2011

Jag/vi tillåter att Elisabeth gör de observationer som är nödvändiga för studien i klassrummen. Jag/ vi tillåter också att Elisabeth Stigert intervjuar vårt barn.

Uppgifterna som kommer fram ska behandlas konfidentiellt och får användas i Elisabeths C-uppsats. När uppsatsen är skriven kommer allt insamlat material att förstöras.

vårdnadshavares underskrift

vårdnadshavares underskrift

Lämnas snarast tillbaka till.....TACK!

Observationsmall för min C-uppsats

Observera sådant som ger mig kunskap om hur eleverna upplever **övergångar mellan olika rum** i en inkluderande klass.

Observera hur elevernas **levda erfarenheter av delaktighet i besluten** om övergångarna visar sig.

Anteckna; elev, tid på dagen, lektion/ämne, typ av arbetsuppgift, vilket rum, placering, möblering antal elever, antal vuxna, var i rummet finns pedagogerna/ISV-pedagogen, när sker övergången, föregår något övergången, planerad-oplanerade-kommunikation elev-vuxen, vems initiativ-på vilket sätt-överens?, på vilket sätt sker övergången-elevens kroppsspråk,

Reflektion; vad gjorde övergången möjlig, interaktion elev-vuxen-vilken vuxen, ingen övergång-varför? reaktion hos andra elever vid ev. övergång, mönster, hur visade sig övergången i elevens levda kropp, verkar tiden i rummen betyda något, aktiviteten, förhållningssättet, kan jag se delaktigheten eller registrera elevens upplevelse av delaktighet,

Elevintervju, frågor till min C-uppsats

Intervjuguide

A) Berättar jag kort om min uppsats och går igenom ”kontraktet”. När eleven/om skrivit på kan vi börja intervjun.

B) Innan jag börjar fråga: får jag spela in det vi pratar om? Det är ingen annan här på skolan som kommer att höra det vi pratar om. Bara du ochoch jag. Om du vill att jag ska sluta spela in så säger du till, så stänger jag av. Du kommer att få använda lite roliga gubbar när vi arbetar. Eftersom jag ska skriva en uppsats/forskning finns det inga rätt eller fel på frågorna. Jag vill veta hur just du känner och tänker. OK!?

- **1)** Kan du börja med att säga ditt namn, hur gammal du är och i vilken klass du går i?
- **2a)** Vad är viktigt för att du ska tycka om att vara i skolan?
- **2b)** Hur bra trivs du? (*använda termometern*) **RÖD FÄRG**
- **2c)** Finns det något du tycker om att arbeta med/göra i skolan? (Om det är ett ”vanligt ämne”)

Rumsligt

- **3a)** Var (i klassrummet, lilla rummet eller kanske i grupprummet) arbetar du då?
- **3b)** Vem bestämmer var du ska arbeta någonstans?
- **3c)** Kan du bestämma i vilket rum du ska arbeta?
- **3d)** Ibland har jag sett att du gått från klassrummet till det lilla rummet, kan du berätta om varför du ibland byter rum? Hur känns det att gå ifrån klassrummet till lilla rummet? **GUBBARNA**
- **3e)** Ibland har jag också sett att du lämnar det lilla rummet och går till klassrummet, hur kan det komma sig? Hur kan det kännas? **GUBBARNA**
- **3f)** Hur vet du var du ska arbeta någonstans?
- **3g)** Varför tror du att det finns ett litet rum som du kan arbeta i?

Socialt

- **4a)** När du inte arbetar ensam, vem arbetar du med?
- **4b)** Kan du bestämma om du arbetar ensam eller med vem du arbetar?
- **4c)** Har du samma arbetskompisar i båda rummen?
- **4d)** När du byter rum, byter du också kompisar, hur känns det? **GUBBARNA**
- **4e)** Kan du ta med dig en kompis från K till lilla eller från lilla till K?

- **4f)** Får alla barn i din klass arbeta i lilla rummet?

Didaktiskt

- **5a)** Vem bestämmer vad du ska arbeta med?
- **5b)** Kan du bestämma hur du ska arbeta? **Arbetssätt, på vilket sätt**
- **5c)** Kan du vara med och bestämma någon gång när du arbetar?
- **5d)** Vad får du bestämma om, när du arbetar?
- **5e)** Hur känns det när du får/ inte får bestämma? **GUBBARN**
- **5f)** När du arbetar, hur vet du när det är dags att byta arbetsuppgift?
- **5g)** Om du inte är klar och måste byta arbetsuppgift, hur känns det? **GUBBARN**

- **6a)** Hur bra trivs du att arbeta i klassrummet? (*använda TERMOMETERN, BLÅ FÄRG*)
- **6b)** Hur bra trivs du att arbeta i lilla rummet? (*använda TERMOMETERN, GRÖN FÄRG*)
- **6c)** Vad beror skillnaden på, tror du?
- **6d)** Hur tycker du det är att ha flera rum att arbeta i? Kan du berätta?
- **6e)** Har du lärt dig något sätt, använder du något i skolan som hjälper dig att kunna byta arbetsuppgift, byta klassrum eller säga till när du vill byta kompis eller vara ensam i arbetet? (eget schema, bilder, berättelser,**bruksföremål som underlättar övergångarna**)

7) Drömskolan – Om du fick bestämma/önska – hur skulle din skola se ut/vara?

..... Datum;

2b) Termometern.....röd

3d) Gubbarna.....

3e) Gubbarna.....

4d) Gubbarna.....

5e) Gubbarna.....(får)(får inte)

5g) Gubbarna.....

6a) Termometern.....blå

6b) Termometern.....grön

1-glad, 2-ledsen, 3-lugn, 4-rädd, 6-arg, 8-löjlig

C) Eventuella bruksföremål vid övergångar

;.....

.....

.....

.....



Jag heter Elisabeth och är specialpedagog [REDACTED]
 Du ser mig ibland när jag hälsar på i din klass. Jag skulle behöva lite hjälp av dig.

Jag ska skriva ett skolarbete som berättar hur några barn har det i sin skola, på sina lektioner. Därför vill jag intervjua-fråga dig om detta och jag vill också vara med dig i klassrummet någon gång för att se vad du gör och hur du har det där. När jag intervjuar dig får din fröken.....vara med.

Det du och jag pratar om skriver jag sedan och berättar om i min uppsats men det jag skriver blir lite som *hemligt*. Det betyder att ingen ska förstå att det handlar om dig och vad du tycker. Jag skriver inte ditt namn, inte din klass och inte namnet på din skola.

Om du kan tänka dig att bli intervjuad och att låta mig vara med i din klass får du skriva på med ditt namn. Din underskrift skriver du på talongen som jag sedan sparar och informationspappret får du behålla. Om du sedan ångrar dig och inte vill vara med säger du till dina föräldrar, din fröken eller till mig . Det är alltid ok att ändra sig.

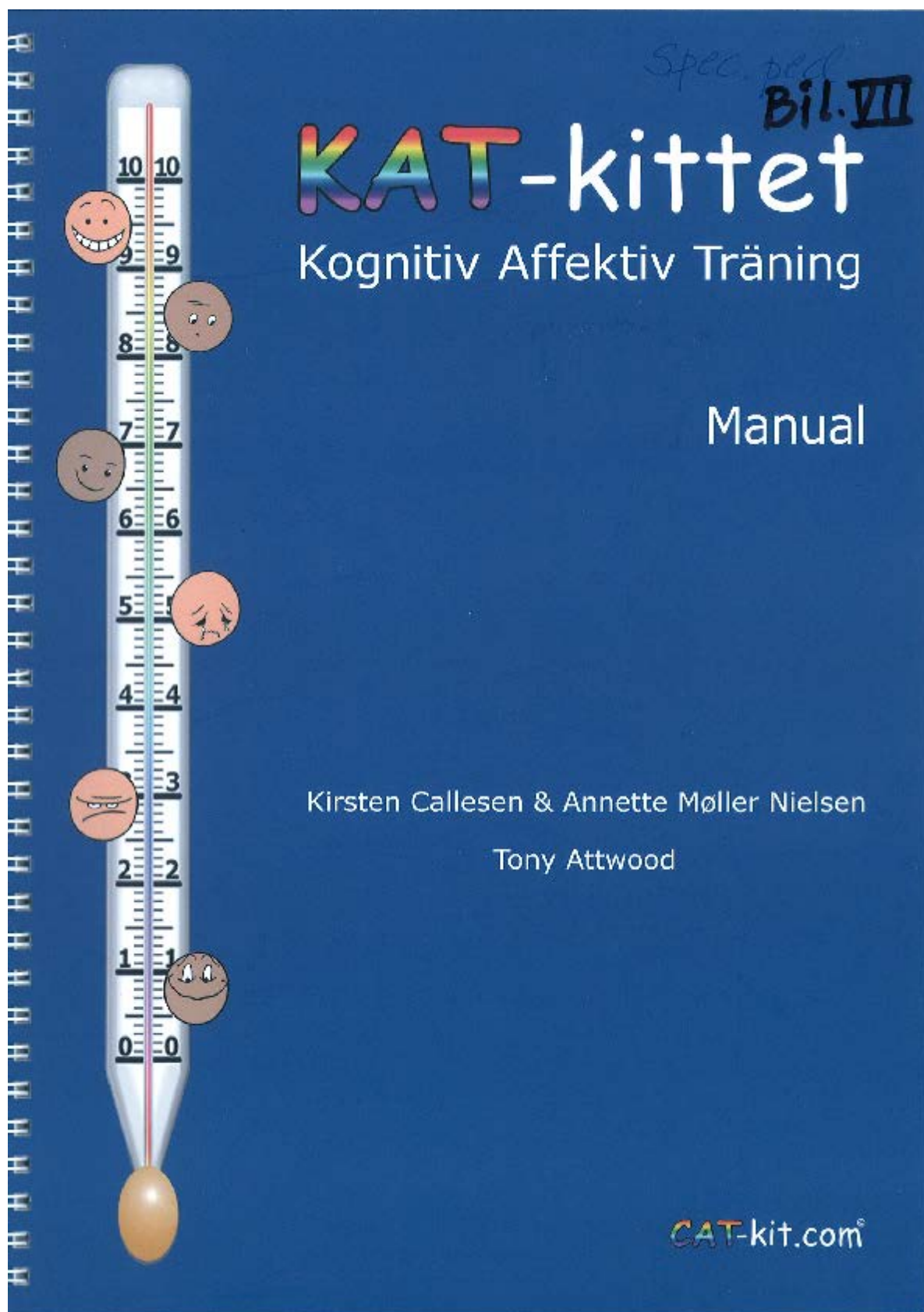
Jag frågar också dina föräldrar.

_____ / 2011

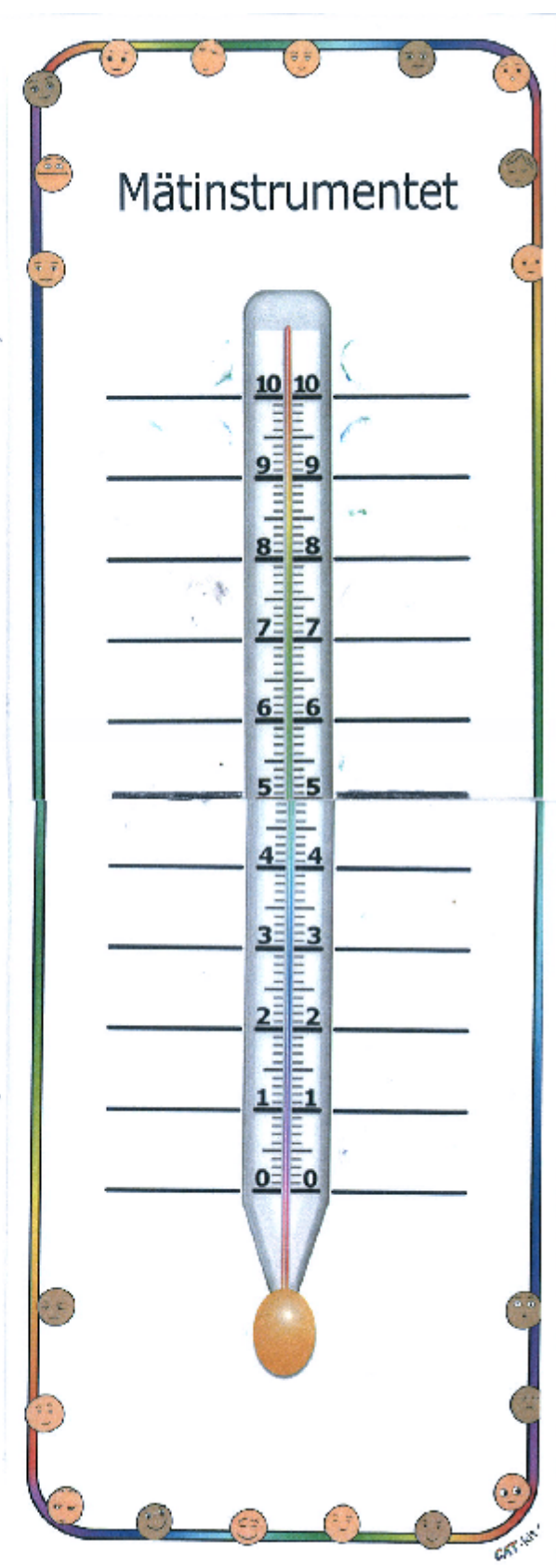
Jag.....vill vara med och bli intervjuad av Elisabeth.

BARNETS UNDERSKRIFT





Bil. VIII



Bil. IX

